



**Sara de Carvalho
Amaral**

**Trabalho de grupo cooperativo para o
desenvolvimento de competências sociais nos
alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico**



**Sara de Carvalho
Amaral**

**Trabalho de grupo cooperativo para o
desenvolvimento de competências sociais nos
alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Ana Raquel Gomes Marcos Simões
Professora Auxiliar Convidada, Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Maria Celina Cardoso Tenreiro Vieira
Professora do Quadro do Agrupamento, Escola Eb 2,3 João Afonso de Aveiro do Agrupamento de Escolas de Aveiro

Prof.^a Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Quero expressar a minha gratidão a todos que me acompanharam ao longo deste percurso e que permitiram a concretização deste projeto, por mais simples que tenha sido o seu contributo. O meu obrigada a todos.

De forma particularizada, quero agradecer:

À Orientadora Professora Doutora Ana Carlota Tomaz, pela sua disponibilidade constante, pelos sábios conselhos, orientações e conhecimentos que me transmitiu, pelos momentos de reflexão aos quais me desafiou e pelo rigor e exigência que me fizeram aprender e crescer enquanto profissional de docência, mesmo que ainda haja um longo caminho a percorrer. Muito obrigada por tudo!

À minha Orientadora Cooperante, a professora Graça Paula Dias, e aos alunos que permitiram este percurso possível, tendo sido fundamentais para a concretização deste projeto.

À minha mãe e ao meu pai por terem disponibilizado o seu tempo e paciência para me ajudarem e apoiarem em todos os momentos, especialmente, nos de maior desânimo.

À minha irmã Mafalda pelo carinho, pela paciência, pela ajuda prestada e pelo estímulo nos momentos de maior desânimo.

À minha amiga Ângela, pela dedicação, pelo apoio, pelas partilhas e pela amizade que se foi fortalecendo ao longo de todo o percurso.

À minha amiga Alexandra, pela amizade, pelo apoio e pela força que me transmitiu.

À minha amiga de longa data, Dina, pela força que me transmitiu nos momentos de maior desânimo e desmotivação, pela dedicação e disponibilidade, por ter sido incansável nos momentos em que mais precisei e, sobretudo, pela enorme amizade.

Ao André, por ser meu companheiro, o meu melhor amigo, a ele agradeço o apoio incondicional, o equilíbrio e a tranquilidade que me transmitiu nos momentos mais difíceis e que, muitas vezes, acreditou mais em mim do que eu própria. Um enorme obrigada!

palavras-chave

Aprendizagem cooperativa, trabalho de grupo e competências sociais

resumo

O presente Relatório Final de Estágio destina-se à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico e articula-se com o projeto de intervenção e de investigação, desenvolvido no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada.

O projeto de intervenção e de investigação insere-se na temática de organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula, nomeadamente, na estratégia de trabalho de grupo com características de aprendizagem cooperativa. Este foi implementado numa turma do 4.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A implementação deste projeto teve como objetivo proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que as características das sociedades atuais exigem que um indivíduo domine determinadas competências sociais que contribuem para o sucesso global da vida de cada um e permitem a sua participação eficaz em múltiplos contextos. Para atingir esse objetivo, decidi implementar a estratégia didática de trabalho de grupo cooperativo e, desta forma, investigar quais as suas potencialidades no desenvolvimento das competências sociais.

Para este projeto, optei pela realização de um estudo exploratório e descritivo, de natureza qualitativa e interpretativa e com características da metodologia de investigação-ação. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados elegi a observação participante, as notas de campo, o inquérito por questionário, os documentos preenchidos pelos alunos (fichas de autoavaliação e de reflexão conjunta) e as vídeo-gravações das sessões de trabalho de grupo e de balanço final.

Os resultados obtidos permitiram-me obter evidências de que o Trabalho de Grupo Cooperativo é uma estratégia que, de forma gradual, pode promover o desenvolvimento das competências sociais dos alunos.

keywords

Cooperative learning, group work and social skills

abstract

This present Final Report aims at obtaining the Master's Degree in "Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico" and it articulates with the intervention and research project developed under the educational component of Supervised Pedagogical Practice.

This intervention and research project addresses the issue of organization and management of the learning and teaching process in the context of the classroom, more precisely in relation to group work strategy with cooperative learning characteristics. This study was implemented in one class, namely a 4th grade of the 1st cycle of Basic Education.

The goal of the implementation of this project is to provide students with the ability to develop their social skills, since the characteristics of current societies require an individual to master certain social skills that contribute to the overall success of one's life and allow effective participation in multiple contexts. To achieve this goal, I decided to implement the didactic strategy of cooperative group work and, thus, investigate its potential in the development of social skills.

For this project I chose to carry out a descriptive and exploratory study, of qualitative and interpretative nature, with characteristics of the research-action methodology. The data was collected using participant observation, field notes, inquiries, documents filled out by the students (self-assessment and group reflexion sheets) and video recordings of all group work sessions and also the final conclusion.

The results allowed me to obtain evidence that cooperative group work is a strategy that may promote the gradual development of the students' social skills.

Índice Geral

Índice de Anexos	iii
Índice de Quadros	iv
Índice de Figuras	iv
Índice de Tabelas	v
Índice de Gráficos	v
Lista de Abreviaturas.....	vi
Introdução	7
Parte I.....	13
Enquadramento teórico	13
Introdução	14
1. Aprendizagem cooperativa como estratégia para o desenvolvimento de competências sociais.....	14
1.1. Diferenciação do ensino	14
1.2. Aprendizagem cooperativa	17
1.2.1. Benefícios da aprendizagem cooperativa	22
1.3. Competências sociais.....	23
1.4. Trabalho de grupo cooperativo	27
1.5. Implementação do trabalho de grupo cooperativo na sala de aula	28
1.5.1. Formação de grupos	29
1.5.2. Papel do professor	32
1.5.3. Papéis dos alunos	33
Síntese	36
Parte II.....	37
Projeto de intervenção e de investigação.....	37
Introdução	38
1. Apresentação do projeto de intervenção e de investigação.....	38
1.1. Caracterização do contexto de intervenção e do grupo de alunos participantes...	38
1.2. Descrição do projeto de intervenção e de investigação	40
1.2.1. Descrição do processo	40
1.2.2. Descrição das sessões.....	53
2. Opções metodológicas, técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	59
2.1. Opções metodológicas	59
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	62

3. Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos.	65
3.1. Técnica de análise de dados: Análise de conteúdo	65
3.2. Análise das perceções dos alunos sobre o trabalho de grupo, tendo por base o questionário inicial	69
3.3. Análise do processo de desenvolvimento das competências sociais dos alunos durante a intervenção.....	77
3.4. Análise das perceções dos alunos sobre o trabalho de grupo, tendo por base o questionário final	94
4. Reflexão final	100
Referências bibliográficas	103
Anexos	106

Índice de Anexos

Anexo I Inquérito por questionário	107
Anexo II Planificação da Pré-sessão.....	109
Anexo III Planificação da 1. ^a sessão	112
Anexo IV Documento orientador do trabalho de grupo cooperativo – 1. ^a sessão	115
Anexo V Planificação da 2. ^a sessão.....	117
Anexo VI Documento orientador do trabalho de grupo cooperativo - 2. ^a sessão.....	120
Anexo VII Exemplos de slogans e logotipos criados pelos grupos	122
Anexo VIII Planificação da 3. ^a sessão.....	124
Anexo IX Documento orientador do trabalho de grupo cooperativo - 3. ^a sessão.....	127
Anexo X Exemplos de cartazes construídos pelos alunos	129
Anexo XI Planificação da 4. ^a sessão.....	131
Anexo XII Documento orientador do trabalho de grupo cooperativo - 4. ^a sessão.....	134
Anexo XIII Exemplos de resolução de desafios matemáticos	136
Anexo XIV Tratamento dos dados – Questionário inicial.....	138
Anexo XV Tratamento dos dados – Ficha de registo de autoavaliação.....	149
Anexo XVI Tratamento dos dados – Ficha de reflexão conjunta do grupo	174
Anexo XVII Tratamento dos dados – Questionário final	183

Índice de Quadros

Quadro 1. Objetivos do projeto de intervenção e de investigação.....	11
Quadro 2. Benefícios da aprendizagem cooperativa.....	22
Quadro 3. Caraterísticas dos grupos de trabalho cooperativo e de aprendizagem tradicional	28
Quadro 4. Papéis dos elementos de um grupo	35
Quadro 5. Grupos formados para trabalhar em grupo cooperativo	44
Quadro 6. Quadro de registo dos papéis e tarefas.....	47
Quadro 7. Ficha de registo de autoavaliação	50
Quadro 8. Regras para trabalhar em grupo	51
Quadro 9. Ficha de reflexão conjunta do grupo	51
Quadro 10. Calendarização das sessões.....	53
Quadro 11. Quadro-resumo das técnicas e instrumentos de recolha de dados	64
Quadro 12. Sistema de categorias.....	68

Índice de Figuras

Figura 1. Regras para trabalhar em grupo registadas no papel de cenário.	42
Figura 2. Papéis definidos pelos alunos registados no quadro.....	43
Figura 3. Capas dos portefólios distribuídos pelos grupos cenário.....	45
Figura 4. Procedimentos para a realização dos trabalhos de grupo cooperativo.....	46
Figura 5. Apresentação do trabalho de um grupo, pelo porta-voz do mesmo.	49
Figura 6. Etapas do processo de investigação-ação (Silva & Lopes, 2015, p.155)	61
Figura 7. Resposta do aluno Dário à primeira pergunta do questionário inicial	70

Índice de Tabelas

Tabela 1. Frequência das respostas dos alunos à 1. ^a questão da Ficha de registo de autoavaliação da 1. ^a sessão de trabalho de grupo cooperativo.....	79
Tabela 2. Frequência das respostas dos alunos à 1. ^a questão da Ficha de registo de autoavaliação da 2. ^a sessão de trabalho de grupo cooperativo.....	83
Tabela 3. Frequência das respostas dos alunos à 1. ^a questão da Ficha de registo de autoavaliação da 3. ^a sessão de trabalho de grupo cooperativo.....	86
Tabela 4. Frequência das respostas dos alunos à 1. ^a questão da Ficha de registo de autoavaliação da 4. ^a sessão de trabalho de grupo cooperativo.....	91

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Questão "Se tivesses que explicar a alguém o que é para ti trabalhar em grupo, como explicarias?" do questionário inicial	70
Gráfico 2. Questão "Indica o que mais gostas no trabalho de grupo" do questionário inicial	72
Gráfico 3. Questão "Indica o que menos gostas no trabalho de grupo" do questionário inicial	73
Gráfico 4. Questão "O que é que achas que é necessário para trabalhar em grupo?" do questionário inicial	74
Gráfico 5. Questão "Se tivesses que explicar a alguém o que é para ti trabalhar em grupo, como explicarias?" do questionário final	95
Gráfico 6. Questão "Indica o que mais gostas no trabalho de grupo" do questionário final	96
Gráfico 7. Questão "Indica o que menos gostas no trabalho de grupo" do questionário final	97
Gráfico 8. Questão "O que é que achas que é necessário para trabalhar em grupo?" do questionário final.....	98

Lista de Abreviaturas

PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
SIE	Seminário de Intervenção Educacional
PTT	Plano de Trabalho de Turma
OC	Orientadora Cooperante
OUA	Orientadora da Universidade de Aveiro
NEE	Necessidades Educativas Especiais
CEB	Ciclo do Ensino Básico

Introdução

Contextualização do Relatório Final de Estágio no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada

O presente Relatório Final de Estágio, intitulado “Trabalho de grupo cooperativo para o desenvolvimento de competências sociais dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, foi realizado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Este foi desenvolvido no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) que integra duas Unidades Curriculares realizadas em dois momentos diferentes do referido mestrado, a PPS B1 (2.º ano, 1.º semestre) e a PPS B2 (2.º ano, 2.º semestre). Estas Unidades Curriculares encontram-se articuladas com as Unidades Curriculares de Seminário de Investigação Educacional (SIE), SIE B1 (2.º ano, 1.º semestre) e SIE B2 (2.º ano, 2.º semestre), no âmbito das quais foram desenvolvidas atividades que conduziram à elaboração do Relatório Final de Estágio.

Em conformidade com o quadro organizacional da componente de formação da Prática Pedagógica Supervisionada, os estudantes são supervisionados pelos orientadores cooperantes, que pertencem às Escolas do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, e pelos orientadores da Universidade.

Assim, realizei a PPS B1 em contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico e a PPS B2 em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste último contexto implementei um projeto de intervenção e de investigação numa turma do 4.º ano de escolaridade.

Desta forma, e tendo em conta o Documento Estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada B2 (2016), a minha intervenção obedeceu a um conjunto de fases de complexidade crescente, cada uma com objetivos de formação específicos, que apresento seguidamente:

Fase I (25 de janeiro a 5 de fevereiro de 2016): esta fase consistiu na observação e compreensão do contexto educativo para conhecimento e caracterização da realidade pedagógica onde intervimos e no qual desenvolvi o meu projeto de intervenção e de investigação, permitindo-me caracterizá-lo e verificar se o projeto a que me propus desenvolver era adequado e pertinente para o mesmo contexto. Esta fase permitiu-me, ainda, compreender a complexidade da realidade em questão, facilitando a minha escolha relativamente às estratégias de ensino mais adequadas a utilizar na minha intervenção.

Fase II (15 a 24 de fevereiro de 2016): esta fase teve como objetivo a realização de Intervenções individuais de curta duração no contexto onde estava inserida, intervindo, apenas, durante uma parte do dia. Estas intervenções foram alternadas com a minha Orientadora Cooperante (OC), uma vez que realizei o estágio de forma individual.

Fase III (29 de março a 27 de maio de 2016): nesta fase realizei intervenções semanais de responsabilidade individual (de 2.^a a 4.^a feira), de forma alternada entre mim e a OC. Nesta fase implementei, ainda, o meu projeto de intervenção e de investigação.

O projeto de intervenção e de investigação que desenvolvi, de forma colaborativa com a Orientadora Cooperante e a Orientadora da Universidade de Aveiro (OUA), inseriu-se na temática de organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem em contexto de sala de aula. Este foi desenvolvido em duas etapas que apresento de seguida:

- (i) Primeiramente, aprofundei o meu conhecimento sobre a temática de organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem e de diferenciação de ensino, de modo a identificar estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento de competências sociais dos alunos, da aprendizagem cooperativa e da implicação das crianças no desenvolvimento das suas competências escolares e sociais. Esta fase foi desenvolvida no âmbito de SIE B1.
- (ii) Em segundo lugar, no âmbito da PPS B2, em articulação com SIE B2, seleccionei, implementei e investiguei, segundo uma metodologia com características da investigação-ação, uma estratégia de gestão e organização do processo de ensino e de aprendizagem, o trabalho de grupo segundo características de aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento de competências sociais dos alunos.

De acordo com o referido no ponto (ii), o Relatório Final de Estágio incidirá sobre o trabalho de grupo cooperativo para o desenvolvimento de competências sociais dos alunos.

Identificação e delimitação da problemática

O tema deste trabalho surge da necessidade premente dos indivíduos serem providos de competências sociais que lhes permitam participar eficazmente em múltiplos contextos ou domínios sociais e que contribuam para o sucesso global da vida de cada indivíduo, bem como para o bom funcionamento da sociedade (Rychen & Tiana, 2005). Com efeito, as características das sociedades atuais exigem que um indivíduo possua determinadas competências sociais, de modo a

facilitar a sua inclusão nesta, particularmente, no mundo do trabalho (Lopes & Silva, 2010).

Neste sentido, para que um indivíduo desenvolva as suas competências sociais, é necessário a criação de condições para que as possa desenvolver. Assim, cabe à escola a criação dessas mesmas condições para que estas competências sejam adquiridas desde cedo. Nesta lógica, compete, essencialmente, ao professor promover estratégias diversificadas que permitam o desenvolvimento das competências sociais dos alunos (Heacox, 2006). É crucial que os professores promovam um ensino diferenciado na sala de aula, utilizando estratégias diversificadas para responder melhor às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos e desenvolver as respetivas competências nestes (Heacox, 2006).

Nesta perspetiva, sustentada na literatura consultada, a aprendizagem cooperativa surge como “a forma mais eficaz para colocar em ação uma efetiva diferenciação na sala de aula” (Tavares & Sanches, 2013, p.312), constituindo-se como uma solução pedagógica relevante perante as necessidades da sociedade contemporânea, fomentando o desenvolvimento das competências sociais dos alunos (Bessa & Fontaine, 2002).

Como apresentam Lopes e Silva (2010), são inúmeros os métodos de aplicação da aprendizagem cooperativa. Neste sentido, a utilização dos diferentes métodos nos vários níveis de escolaridade revela-se importante para beneficiar o rendimento escolar dos alunos, bem como para lhes proporcionar oportunidades de adquirirem competências sociais. Estas vão permitir-lhes uma maior preparação para situações futuras ao nível profissional, onde lhes é exigido, cada vez mais, o desempenho de funções e a realização de atividades que requerem pessoas capazes de trabalhar de forma cooperativa.

Neste sentido, a aprendizagem cooperativa surge como uma estratégia de ensino e de aprendizagem que vem contrariar as aprendizagens de natureza mais competitiva e individualista, permitindo promover uma aprendizagem mais centrada nos alunos, um maior rendimento escolar e a aquisição de competências sociais por partes dos mesmos (Arends, 1995).

Além disso, ao analisar o perfil geral de desempenho profissional dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), verifiquei que compete ao professor fomentar “o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares” (alínea c, ponto 2, da dimensão profissional, social e ética) e desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras

componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (alínea g, ponto 2, da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem). Nesta lógica, é importante que o professor diversifique as suas estratégias de ensino de modo a promover aprendizagens nos alunos a diferentes níveis. Surge assim, a aprendizagem cooperativa que se pode constituir como uma estratégia de diferenciação pedagógica para fomentar o desenvolvimento de competências sociais dos alunos (Bessa & Fontaine, 2002).

Segundo Ovejero (1990, p.57), “toda a aprendizagem cooperativa é aprendizagem em grupo” e, desta forma, a aprendizagem cooperativa apresenta-se como uma estratégia didática que se caracteriza pela formação de grupos reduzidos de alunos que trabalham juntos para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros elementos do grupo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999), proporcionando o desenvolvimento de atitudes cooperativas que irão permitir a aquisição de aprendizagens escolares, bem como de competências sociais.

Com base no referido anteriormente, decidi implementar o trabalho de grupo cooperativo para o desenvolvimento de competências sociais dos alunos, uma vez que é importante que os indivíduos desenvolvam as suas competências sociais para que, futuramente, tenham maior facilidade em integrarem-se na sociedade atual.

No entanto, para a implementação do trabalho de grupo cooperativo com vista ao desenvolvimento de competências sociais, foi necessário compreender previamente se o projeto que pretendia implementar era pertinente ou não, no respetivo contexto. Assim, numa fase inicial, senti necessidade de começar por observar a dinâmica da turma, que foi para além da fase de observação (Fase I), e constatei que os alunos manifestavam dificuldades em respeitar os outros, cumprir regras estabelecidas, falar apenas nos momentos oportunos e, ainda, ajudar e aceitar a ajuda dos outros.

Analisei, também, o Plano de Trabalho de Turma (2015), elaborado pela OC, e ao nível dos problemas identificados na turma constatei que esta apresentava “dificuldade de interiorizar, respeitar e cumprir regras” e a “necessidade de promover o convívio, o respeito e a partilha de opiniões” (p.8). Quanto à intervenção junto desta turma, verifiquei que a “promoção do espírito de partilha, de responsabilidade, de cooperação e de tolerância” constituía-se uma das prioridades de intervenção nesta turma (p.8). Quanto às estratégias a desenvolver com esta turma, é sugerido o trabalho de pares e em grupo.

Ao identificar os problemas da turma, descritos acima, e em concordância com a Orientadora Cooperante, considerei que existiam as condições necessárias para implementar com estes alunos o trabalho de grupo cooperativo de modo a promover o desenvolvimento de competências sociais nos mesmos.

Neste seguimento, defini a seguinte questão:

“Quais as potencialidades do trabalho de grupo cooperativo no desenvolvimento de competências sociais nos alunos?”

Deste modo, no âmbito da PPS B2, decidi conceber, implementar e avaliar uma estratégia didática centrada no trabalho de grupo cooperativo com vista ao desenvolvimento de competências sociais dos alunos e que fosse alvo de investigação. Nesta lógica, apresento de seguida os objetivos, ao nível da intervenção e da investigação, do projeto que desenvolvi:

Quadro 1. Objetivos do projeto de intervenção e de investigação

Objetivos de intervenção
Fomentar a entreajuda; Promover a capacidade de comunicação; Promover o desenvolvimento da responsabilidade.
Objetivos de investigação
Avaliar as potencialidades da estratégia didática <i>trabalho de grupo cooperativo</i> no desenvolvimento das competências sociais dos alunos através: <ul style="list-style-type: none">• da análise das perceções iniciais e finais dos alunos sobre o trabalho de grupo;• da análise do processo de desenvolvimento das competências sociais nos alunos no contexto do trabalho de grupo cooperativo.

Organização do trabalho

No presente relatório apresento o enquadramento teórico e o projeto de intervenção e de investigação que implementei. Neste sentido, este encontra-se estruturado em duas partes interligadas.

A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico, no qual identifico e aprofundo a temática em estudo, sustentada na literatura selecionada para este efeito. Neste sentido, na primeira parte, debruço-me sobre a importância da aprendizagem cooperativa como estratégia de diferenciação do ensino e, ainda, na

importância de promover o desenvolvimento de competências sociais dos alunos, através da implementação da aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula. Abordo, ainda, o trabalho de grupo cooperativo, evidenciando o papel que o professor pode desempenhar no mesmo, assim como os papéis que podem ser atribuídos aos alunos de forma a promover o trabalho de grupo cooperativo, com o propósito de este ser bem-sucedido.

A segunda parte deste relatório refere-se à componente de intervenção e de investigação, na qual apresento o projeto de intervenção e de investigação que desenvolvi, as opções e procedimentos metodológicos seguidos e, ainda, as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha de dados. Seguidamente, apresento, analiso e interpreto os dados que foram recolhidos ao longo da implementação do projeto, procurando compreender como é que os alunos foram evoluindo, ou não, no desenvolvimento das suas competências sociais através da análise dos dados recolhidos a partir do questionário inicial e final, das fichas de registo de autoavaliação e das fichas de reflexão conjunta do grupo. Sempre que se revelar necessário, analisarei também os dados recolhidos através das vídeo-gravações das sessões, enquanto fonte de evidência complementar. Desta forma, pretendo avaliar e refletir sobre as potencialidades do trabalho de grupo cooperativo no desenvolvimento de competências sociais.

Por último, apresento uma reflexão final acerca do projeto de intervenção e de investigação desenvolvido e as contribuições do mesmo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, identifico, também, limitações e potencialidades que advêm da utilização da estratégia didática trabalho de grupo com características de aprendizagem cooperativa.

Parte I

Enquadramento teórico

Introdução

Na primeira parte do Relatório de Estágio começo por referir a importância de diferenciar o ensino para que os alunos aprendam com sucesso e para que desenvolvam competências essenciais de modo a facilitar a sua integração na sociedade. Refiro, ainda, a importância da implementação da aprendizagem cooperativa, como estratégia de promoção das competências sociais dos alunos, em sala de aula.

Tendo em conta a importância de os alunos desenvolverem as suas competências sociais, torna-se fundamental analisar o conceito de competências sociais, bem como identificar as que poderão ser desenvolvidas nos alunos através da implementação da aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula.

Seguidamente, debruço a minha atenção no trabalho de grupo cooperativo e na importância deste para o desenvolvimento de aprendizagens ao nível das competências sociais, nos alunos.

Tendo, então, em consideração o trabalho de grupo cooperativo, é necessário criar condições para que este seja bem-sucedido e, neste ponto de vista, apresento, ainda, o papel que o professor pode desempenhar ao implementar esta estratégia na sala de aula, assim como os papéis que os alunos devem também desempenhar. Refiro, ainda, alguns aspetos importantes a ter em conta na formação dos grupos de trabalho cooperativo.

1. Aprendizagem cooperativa como estratégia para o desenvolvimento de competências sociais

1.1. Diferenciação do ensino

Considerando que qualquer turma, independentemente do nível de escolaridade, é constituída por um grupo de alunos com características diversas, é pertinente salientar a importância de um professor diferenciar o ensino para dar resposta às necessidades diferenciadas de aprendizagem dos seus alunos. Todos devem ter oportunidade de adquirir as aprendizagens exigidas ao nível dos conhecimentos científicos, bem como ao nível das competências sociais que facilitarão a sua inserção na sociedade, particularmente, no mundo do trabalho (Lopes & Silva, 2009), conforme já referi anteriormente. Por conseguinte, é essencial que os professores possuam conhecimento de estratégias que visem a diferenciação do ensino.

Neste sentido, considero crucial compreender do que é que se está a falar quando se aborda a diferenciação do ensino. Assim, e apoiada em Heacox (2006, p. 10), “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno”. A mesma autora acrescenta que o ensino diferenciado consiste no desenvolvimento de atividades estimulantes e interessantes para cada aluno, baseadas em conceitos essenciais, processos e competências significativas e, ainda, em variadas formas de os alunos poderem expor a sua aprendizagem, criando ambientes de sala de aula que ajudem não só a responder às expectativas dos alunos, mas também que facilitem o trabalho do professor.

Neste tipo de ensino, pretende-se proporcionar aos alunos a oportunidade de terem uma “palavra” a dizer relativamente ao modo como gostariam de aprender e de mostrar os conhecimentos adquiridos. O professor deve pensar no melhor para os seus alunos, concedendo-lhes oportunidades de aprofundarem os seus conhecimentos através de uma abordagem dos conteúdos mais inovadora.

Independentemente da importância de diferenciar o ensino, considero que tentar mudar a forma de ensino para ser capaz de dar resposta a todas as necessidades de todos os alunos é, certamente, um dos maiores desafios que o professor tem de enfrentar, uma vez que cada aluno tem o seu estilo e ritmo de aprendizagem, aprendendo uns de forma mais rápida e outros mais lentamente, não sendo tarefa fácil, sobretudo para um professor inexperiente, como é o meu caso.

Ter conhecimento de estratégias de ensino inovadoras, assim como aprender a implementá-las, pode ser para o professor uma tarefa muito complexa. No entanto, considero que é preciso fazer esse esforço uma vez que pode permitir, na minha perspetiva, um ensino mais estimulante e motivador para os alunos, colocando-os no centro do processo de ensino e de aprendizagem, melhorando a aprendizagem de todos e não apenas de alguns.

Estas estratégias de ensino, possíveis de serem implementadas em sala de aula pelos professores, devem proporcionar aos alunos vivências que permitam alargar os seus conhecimentos e, conseqüentemente, aumentar as probabilidades de sucesso destes (Heacox, 2006). Neste sentido, e como refere Perrenoud (1997, p.9), diferenciar o ensino é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”. Para que isso aconteça, é necessário ter em conta que devem ser feitas mudanças na escola e, particularmente na sala de aula, sendo essencialmente ao professor a quem compete criar formas de modificar o ensino.

O professor que utiliza preferencialmente uma metodologia tradicional na sala de aula, privilegia as aprendizagens cognitivas, colocando-se em evidência no

processo de ensino e de aprendizagem, sendo o principal responsável pela transmissão de conhecimentos aos alunos (Lopes & Silva, 2009).

Quando o professor tem como principal preocupação transmitir os saberes cognitivos aos alunos, pode não permitir aos mesmos a possibilidade de adquirirem aprendizagens ao nível das competências sociais, reforçando a exclusão social e a inadaptação dos alunos que têm mais dificuldades nas aprendizagens e, conseqüentemente, não cria condições para que os jovens se preparem para as exigências e desafios da atual sociedade (Lopes & Silva, 2009).

Desta forma, considero fundamental que o professor diversifique as estratégias de ensino que utiliza em contexto de sala de aula para promover um ensino mais centrado nos alunos, tendo em conta as necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem de cada um destes. Assim, para proporcionar oportunidades aos alunos de adquirirem aprendizagens fundamentais, é importante promover um ensino diferenciado. No entanto, sendo o ensino diferenciado, “um conjunto de estratégias que ajuda a abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educacionais na sala de aula” (Heacox, 2006, p.6), a implementação deste tipo de estratégias não é uma tarefa fácil, uma vez que os professores têm de cumprir o plano curricular da sua disciplina dentro do tempo que possuem, o que pode dificultar a utilização de uma maior e melhor variedade de estratégias que permitam uma melhoria de aprendizagens de todos os alunos, aumentando o sucesso escolar destes (Heacox, 2006).

Todavia, para que o professor seja capaz de implementar em sala de aula um ensino diferenciado este necessita de, inicialmente, “reconhecer a diversidade de aprendizagem presente atualmente nas salas de aula” (Heacox, 2006, p.25), em concreto, na sua sala de aula. Para isso, o professor precisa de conhecer os seus alunos, os seus pontos fortes, interesses, exigências e necessidades de aprendizagens para que compreenda quais as melhores estratégias de ensino a utilizar com os mesmos, de modo a promover “níveis elevados de estímulo e de empenhamento ativo num ensino rigoroso e ensinar com sucesso um maior número de alunos, respondendo às suas preferências, estilos, interesses e pontos fortes” (Heacox, 2006, p.25). E é por este motivo que o processo de intervenção na PPS é iniciado com a Fase I que corresponde ao momento de observação do contexto educativo para melhor conhecer e compreender o mesmo.

1.2. Aprendizagem cooperativa

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe” (Lopes & Silva, 2009, p.IX).

Considerando o que foi mencionado no tópico anterior, é relevante referir “a necessidade de os indivíduos possuírem uma vasta paleta de competências, de várias naturezas, que lhes permitam enfrentar os desafios de um mundo em permanente mudança” (Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006, p.46), nomeadamente, de competências sociais.

Deste modo, “a sociedade em geral e o mercado de trabalho, em particular, esperam que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa” (Lopes & Silva, 2009, p.IX). Esta instituição “não pode situar-se numa posição cómoda de só certificar saberes adquiridos, mas tem de responder e de se antecipar às necessidades sociais” (Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006, p.46), preparando os indivíduos para as exigências da sociedade atual, dando oportunidades aos mesmos de desenvolverem as suas competências sociais.

Assim, compete ao professor compreender que estratégias diferenciadas devem ser implementadas em sala de aula de modo a promover aprendizagens ao nível das competências sociais.

Neste sentido, surge então a aprendizagem cooperativa que é “descrita pela comunidade científica como a forma mais eficaz para colocar em ação uma efetiva diferenciação na sala de aula” (Tavares & Sanches, 2013, p.312), posicionando-se como “uma importante solução pedagógica perante as necessidades da sociedade contemporânea” (Bessa & Fontaine, 2002, p.37).

No entanto, a aprendizagem cooperativa não é uma ideia recente, uma vez que ao longo do tempo têm sido vários os autores que têm descrito a cooperação entre indivíduos como uma necessidade para estes e que, ao mesmo tempo, se manifesta útil para a obtenção do sucesso dos mesmos, visto que em conjunto se chega mais rápido a um determinado sítio ou objetivo do que se for de forma solitária (Lopes & Silva, 2009). Segundo, Argyle (1991), citado por Lopes e Silva (2009, p.3), cooperar consiste em “atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos”.

Dado que a aprendizagem cooperativa não é uma ideia recente, também não é considerada uma ideia nova na educação. Apesar de não ser uma ideia nova,

Slavin (1995) afirma que até há pouco tempo era utilizada apenas por alguns professores para fins limitados, não lhe sendo atribuída grande importância pelos mesmos. Contudo, o mesmo autor refere que as pesquisas entretanto realizadas identificaram a aprendizagem cooperativa como uma estratégia que pode ser utilizada em qualquer nível de ensino para instruir qualquer tipo de conteúdo aos alunos. Cada vez mais, a aprendizagem cooperativa é utilizada pelos professores como a principal forma de organizar as suas salas de aula para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem (Slavin, 1995). Na mesma linha de pensamento, Bessa e Fontaine (2002) afirmam que tem sido atribuída uma importância cada vez maior a esta estratégia de ensino e de aprendizagem, essencialmente devido aos vários estudos que têm vindo a ser realizados, cujos resultados têm demonstrado a sua eficácia ao nível do sucesso escolar obtido pelos alunos relativamente a outras formas de ensino e de aprendizagem. Lopes e Silva (2010, p.141) acrescentam que “a aprendizagem cooperativa assegura um melhor rendimento escolar aos alunos, comparativamente com métodos como a aprendizagem individualista e a aprendizagem competitiva”.

A aprendizagem cooperativa é então “considerada uma estratégia alternativa de ensino-aprendizagem” (Bessa & Fontaine, 2002, p.43) e definida como “trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (Fathman & Kessler, 1993, p.128, citados por Lopes & Silva, 2009, p.3). Por estratégias alternativas de ensino e aprendizagem entende-se “um conjunto ou conjuntos de estratégias diferentes e alternativas, na natureza e na forma de promover o ensino-aprendizagem, relativamente ao modo dominante” (Bessa & Fontaine, 2002, p.43). Este modo dominante é considerado o método de ensino tradicional no qual predomina a transmissão de conhecimentos, não se valorizando o papel do aluno no processo de aprendizagem.

A aprendizagem cooperativa é, então, uma alternativa ao ensino tradicional que “contribui para a renovação didática e para a motivação de quem ensina e de quem aprende” (Lopes & Silva, 2009, p.XII) e contempla metas e objetivos sociais importantes para os alunos, não se limitando apenas na aprendizagem de conteúdos e de competências escolares (Arends, 1995).

Na implementação desta estratégia de ensino, os professores criam oportunidades para que os alunos possam fazer escolhas, uma vez que se considera uma forma significativa de os motivar e de lhes suscitar o interesse por um projeto (Heacox, 2006). Desta forma, os alunos encontram maior vontade e motivação para trabalharem, aprenderem e, conseqüentemente, adquirirem maior conhecimento sobre um assunto abordado e de desenvolverem atitudes cooperativas.

Johnson, Johnson e Holubec (1999) definem a aprendizagem cooperativa como uma estratégia didática em que são formados grupos reduzidos de alunos e estes trabalham juntos para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros elementos do grupo. Balkcom (1992), citado por Lopes e Silva (2009, p.3), acrescenta que é uma estratégia de ensino em que “grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto”. Tavares e Sanches salientam que “a meta individual só pode ser alcançada quando todos os indivíduos do grupo alcançam as metas” (2013, p.312). Neste sentido, quando um elemento do grupo ganha, todos os outros elementos do grupo também ganham.

Para que a cooperação funcione convenientemente na sala de aula, devem estar presentes cinco componentes essenciais, apresentados seguidamente: “a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação estimuladora, preferencialmente face a face; as competências sociais; e o processo de grupo ou avaliação do grupo” (Johnson & Johnson, 1989, Johnson, Johnson & Holubec, 1993, citados por Lopes & Silva, 2009, p.15).

A interdependência positiva é considerada o principal componente da aprendizagem cooperativa e diz respeito à interação que se desenvolve entre os alunos, isto é, os alunos de cada um dos grupos cooperativos devem entreatuar-se, como se dependessem uns dos outros, para aprenderem e para obterem o sucesso num qualquer trabalho de grupo cooperativo. Como referem Lopes e Silva (2009), nenhum elemento do grupo será bem-sucedido se todos os outros elementos não o forem.

A aprendizagem cooperativa permite, então, “criar situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso” (Lopes & Silva, 2010, p.142). Para isso, é fundamental que os alunos compreendam que dependem uns dos outros para serem bem-sucedidos no trabalho de grupo e que cada um é bem-sucedido se todos também o forem (Lopes & Silva, 2009).

Considerando a designação de interdependência positiva, faz todo o sentido traduzi-la em expressões como as seguintes: “eu preciso da tua ajuda e tu precisas da minha ajuda; o meu ganho é o nosso ganho” (Lopes & Silva, 2009, p.17). Acrescento ainda, apoiando-me em Johnson, Johnson e Holubec (1999), que não havendo interdependência positiva, dificilmente haverá cooperação.

A responsabilidade individual e de grupo é o segundo componente fundamental na aprendizagem cooperativa, uma vez que os grupos cooperativos devem ter como objetivo “fortalecer individualmente cada membro, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos” (Lopes &

Silva, 2010, p.143). Cada elemento do grupo deve ser responsável por cumprir uma tarefa que fará parte do trabalho final do grupo e, desta forma, todos devem contribuir para que este seja concluído, não havendo oportunidade de existirem membros do grupo que se colem ao trabalho dos outros, aproveitando-se e agindo como se também tivessem contribuído para este. Deste modo, “o grupo deve ter objetivos claros e deve ser capaz de avaliar o progresso conseguido em relação aos objetivos e aos esforços individuais de cada elemento do grupo” (Lopes & Silva, 2009, p.17). Neste sentido, deve existir, em todos os grupos, responsabilidade individual porque cada um dos elementos será responsável por realizar uma parte do trabalho e deve existir responsabilidade de grupo, uma vez que este deve assumir a responsabilidade por atingir todos os objetivos delineados para o trabalho (Lopes & Silva, 2009).

Para que haja aprendizagem cooperativa é, também, essencial uma interação estimuladora e que aconteça, preferencialmente, face a face. Deste modo, torna-se fundamental referir que a implementação da aprendizagem cooperativa pode desenvolver a capacidade de comunicação nos indivíduos.

A comunicação é um “processo de transmissão de informação, um intercâmbio de ideias, uma interação entre dois ou mais indivíduos que está sujeita a múltiplas influências (...), pelo qual fazemos do(s) outro(s) participante(s) dos nossos pensamentos, sentimentos, ações, seja de forma voluntária ou involuntária” (Dias, 2009, p.20). De modo a haver comunicação eficaz, é necessário que o grupo seja pequeno, para possibilitar que todos os alunos se envolvam no trabalho, interajam uns com os outros e contribuam para a aprendizagem deles e dos outros (Lopes & Silva, 2009). Lopes e Silva (2010, p.143) afirmam que é a interação cara a cara que “efetiva as possibilidades de que os alunos trabalhem em conjunto e promovam o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando os esforços que todos realizam para aprender”.

De acordo com a afirmação de Dias (2009, p.21), “a comunicação interpessoal constitui-se como uma competência fundamental no bem-estar pessoal, social e profissional do ser humano”, uma vez que, entre outros aspetos, pode ser benéfico para o desenvolvimento da capacidade de comunicação.

Do mesmo modo, também as competências sociais têm um papel fundamental no grupo de aprendizagem cooperativa, uma vez que os alunos dependem das competências sociais para realizarem com sucesso o trabalho que lhes compete. Assim, este quarto elemento da aprendizagem cooperativa “consiste em ensinar aos alunos algumas competências interpessoais e grupais imprescindíveis ao trabalho em grupo” (Lopes & Silva, 2009, p.18), uma vez que para haver cooperação, é necessário que todos os elementos do grupo dominem essas competências essenciais.

As competências sociais servem, não só para atingir o êxito do grupo, mas também para que cada um dos alunos saiba interagir com “colegas de outras culturas e grupos étnicos” (Lopes & Silva, 2009, p.19).

O processo de grupo ou avaliação de grupo é o último elemento fundamental da aprendizagem cooperativa. É essencial que o professor forneça o tempo e as condições suficientes aos alunos para que estes tenham oportunidade de refletirem a forma como estão a “funcionar como grupo e o modo como estão a utilizar as suas competências sociais para ajudar todos os membros do grupo a alcançar e a manter relações de trabalho eficazes” (Lopes & Silva, 2010, p.143). É fundamental que os alunos tenham a oportunidade de realizar a avaliação do grupo e que compreendam a importância da utilização das suas competências sociais, de modo a “analisar a dinâmica do grupo, resolver os problemas que possam surgir, determinar que ações dos seus membros são positivas ou negativas e tomar decisões sobre as condutas a manter ou a modificar em ocasiões futuras” (Lopes & Silva, 2010, p.143).

Os cinco elementos básicos descritos anteriormente, são “características próprias dos bons grupos de aprendizagem” (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p.23, citados por Lopes & Silva, 2009, p.20), que “deve aplicar-se rigorosamente para produzir as condições que conduzam a uma ação cooperativa eficaz” (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p.23, citados por Lopes & Silva, 2009, p.20).

Em conformidade com o referido anteriormente, a aprendizagem cooperativa, de acordo com Arends (1995, p.372), foi, então, “desenvolvida para alcançar pelo menos três objetivos importantes na instrução”, nomeadamente, a realização escolar, a melhoria das relações entre indivíduos com características diferentes e as competências sociais.

Todavia, para que os professores possam utilizar a estratégia de aprendizagem cooperativa nas suas aulas com os seus alunos é crucial que estes compreendam “a natureza da cooperação e os componentes essenciais de uma lição cooperativa bem estruturada” (Lopes & Silva, 2009; 2010).

1.2.1. | Benefícios da aprendizagem cooperativa

Como já referi anteriormente, a aprendizagem cooperativa é uma estratégia alternativa ao método de ensino tradicional que promove aprendizagens não só ao nível dos conhecimentos científicos, mas também ao nível das competências sociais (Bessa & Fontaine, 2002, p.83). Na mesma linha de pensamento, Johnson, Johnson e Holubec (1999) referem que esta estratégia permite ao professor alcançar várias metas ao mesmo tempo. Primeiramente, ajuda a elevar o rendimento escolar de todos os alunos, tanto os mais dotados de conhecimento como os que têm maiores dificuldades na aprendizagem. Em segundo, ajuda a estabelecer relações positivas entre os alunos, valorizando a diversidade e, por último, proporciona aos alunos as experiências que necessitam para adquirir o desenvolvimento social, psicológico e cognitivo.

Nesta perspetiva, é possível reconhecer vários benefícios da aprendizagem cooperativa proporcionados aos alunos. Lopes e Silva (2009), citando Ted Panitz (1996), Palmer, Peters e Streetman (2003), dividem esses benefícios em quatro categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação. Os autores apresentam um conjunto vasto de benefícios da aprendizagem cooperativa em cada uma destas categorias. Porém, de seguida, refiro apenas os que considero serem mais pertinentes para o meu projeto de intervenção e de investigação:

Quadro 2. Benefícios da aprendizagem cooperativa

Categorias	Dimensões
Benefícios sociais	<ul style="list-style-type: none">• Estimula e desenvolve as relações interpessoais;• Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos;• Encoraja a responsabilidade pelos outros;• Desenvolve um maior número de relações heterogêneas positivas;• Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros;• Estabelece uma atmosfera de cooperação;• Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho;• Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;• Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;• Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da

	aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.
Benefícios psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o aumento da autoestima; • Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas.
Benefícios académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate; • Desenvolve as competências de comunicação oral; • Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; • Melhora o rendimento escolar dos alunos; • Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos; • Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula; • Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras; • Melhora o desempenho dos alunos mais fracos ao juntarem-se com colegas que têm melhor rendimento escolar.
Benefícios na avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais; • Proporciona <i>feedback</i> imediato aos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo; • Permite supervisionar com mais facilidade os alunos organizados em grupos do que os alunos individualmente.

(Adaptado de Lopes e Silva, 2009)

1.3. Competências sociais

Considerando a aprendizagem como um “processo mediante o qual se adquirem conhecimentos, aptidões e atitudes, no âmbito do sistema educativo, de formação e da vida profissional e pessoal” (Decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de

dezembro, alínea a), artigo 3.º)¹, como já referido, “o desenvolvimento de competências não só académicas, como também sociais, adquire importância relevante, pois é fundamental que os alunos aprendam e sejam formados para saber se relacionar e cooperar uns com os outros” (Vieira, 2000, citado por Pinho, Ferreira & Lopes, 2013, p.915).

Neste contexto e face às alterações que a sociedade sofreu nos últimos tempos, são maiores as exigências e os desafios globais que são colocados aos indivíduos (Rychen & Tiana, 2005) e, assim, a implementação da aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino e aprendizagem para proporcionar a aquisição de aprendizagens significativas dos conteúdos e para o desenvolvimento das referidas competências, assume elevada importância, uma vez que torna os alunos capazes de dar resposta e encarar as exigências que a sociedade lhes coloca, possibilitando-os a (con)viver em sociedade, particularmente, no mundo do trabalho (Vieira, 2000, citado por Pinho, Ferreira & Lopes, 2013; Rychen & Tiana, 2005).

Posto isto, considero fundamental compreender do que se está a falar quando nos referimos às competências sociais. No entanto, primeiramente, debruço-me no conceito de competência para, seguidamente, abordar o conceito de competência social.

O conceito de competência tem tido, ao longo dos últimos anos, maior destaque na área da educação, devido às atuais exigências da sociedade (Rychen & Tiana, 2005). O mesmo conceito foi introduzido na década de 70, por Mertens, que recusou o conceito até então utilizado, designado de *skill* (Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006). De acordo com Roldão (2003, p.18), “os *skills* eram sobretudo associados às diferentes subcompetências que era preciso consolidar nos vários passos duma aprendizagem, dentro de cada campo de saber ou disciplina”. Voltando ao conceito de competência, este “tem provocado acesos debates conceptuais, não se tendo ainda hoje (...) conseguido chegar a consenso” (Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006, p.47).

De qualquer forma, as competências são consideradas “essenciais para a vida” (Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006, p.46). Estas “englobam saberes (os saberes, o saber-ser, o saber-fazer prático, o saber estar com os outros), conhecimentos, atitudes e raciocínios operacionalizados” (Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006, p.47).

Dias (2009, p.17) define competência como “a capacidade que a pessoa tem para agir eficazmente num determinado tipo de situação, a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular/relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores”. De acordo com o Decreto-Lei n.º 396/2007, de

1 O decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento.

31 de dezembro, competência é “a capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal” (alínea b), artigo 3.º).

No que diz respeito à competência social, esta “refere-se a um conjunto de comportamentos aprendidos, socialmente aceites. Uma boa competência social permite interações eficazes com os outros e previne relações socialmente inaceitáveis” (Gresham & Elliott, 1984, citados por Lemos & Meneses, 2002, p.267). Sanini, Sifuentes e Bosa (2013, p.100) acrescentam que a competência social “é definida como um conjunto de comportamentos aprendidos no decorrer das interações sociais”. Assim, é possível compreender que os indivíduos podem desenvolver as suas competências sociais a partir das interações sociais que estabelecem com os outros.

Lopes, Rutherford, Cruz, Marthur e Quinn (2006), citados por Baptista, Monteiro, Silva, Santos e Sousa (2011), consideram que as competências sociais são de grande importância para o sucesso escolar, vocacional, profissional, conjugal, familiar e social.

Para Sassu (2007), referido por Baptista, Monteiro, Silva, Santos e Sousa (2011, p. 4):

“a competência social divide-se em três parâmetros: atributos individuais, capacidades sociais e atributos de relacionamento com os pares. Os atributos individuais estão relacionados com o temperamento da criança, com a sua baixa dependência dos adultos, com a empatia, capacidade de humor, entre outros. As capacidades sociais, por sua vez, estão ligadas à assertividade, capacidade de justificar as suas ações, capacidade para fazer parte de um grupo, participar em discussões, mostrar interesse pelos outros, etc. Por fim, e no que concerne aos atributos de relacionamento com os pares, os autores referem como exemplos o facto de a criança ser usualmente aceite pelos outros, ser convidada para brincar e trabalhar e ser considerada pelos outros como uma amiga”.

Lopes e Silva (2009), referem que o fator que, possivelmente, mais contribui para a dificuldade de os grupos obterem o sucesso académico é a ausência de competências sociais por parte dos alunos. Os mesmos autores acrescentam que “sentar os alunos ao lado uns dos outros não é o suficiente para assegurar o trabalho em equipa. Muitos alunos têm pouca noção de como interagir adequadamente com os colegas. Pura e simplesmente não possuem as competências sociais necessárias para realizar as tarefas cooperativas mais básicas” (Lopes & Silva, 2009, p.33).

Neste sentido, Lopes e Silva (2009, p.34) referem que “as competências sociais podem ser ensinadas da mesma forma que as matérias escolares” e apontam alguns exemplos de competências sociais, que apresento de seguida:

- Falar um de cada vez

- Elogiar (não derrotar os outros)
- Partilhar os materiais
- Pedir ajuda
- Falar baixo para não perturbar os outros
- Participar como os outros
- Permanecer na tarefa
- Dizer coisas agradáveis
- Usar os nomes das pessoas
- Encorajar os outros
- Ser paciente (esperar pela sua vez)
- Comunicar de forma clara
- Aceitar as diferenças
- Escutar atentamente (saber ouvir)
- Resolver conflitos
- Seguir instruções
- Parafrasear
- Gerir os materiais
- Estar solidário com a equipa
- Partilhar ideias
- Registar ideias
- Partilhar tarefas
- Celebrar o sucesso (Lopes & Silva, 2009, p.34).

Ainda que as competências sociais sejam “determinantes para as aprendizagens académicas, para a qualidade de vida e para a prevenção do isolamento ou da delinquência, evidencia-se uma grande percentagem de alunos que revelam um baixo nível de competências sociais” (Catalano & Hawkins, 1996, citados por Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011, p.6). No entanto, Lopes et. al. (2006), citados por Baptista, Monteiro, Silva, Santos e Sousa (2011, p.6), referem que a investigação demonstra que “o ensino dessas competências não deve ser realizado com disciplinas específicas para o efeito, mas sim realizado por todos os professores, em todas as aulas e em todo o momento”.

Caso as crianças não desenvolvam as suas competências sociais, pode revelar-se desfavorável para as mesmas, uma vez que a falta destas competências pode prolongar-se durante todo o seu desenvolvimento até à idade adulta, assim como até à idade sénior, podendo causar dificuldade em manter contactos de interação social (Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011).

1.4. Trabalho de grupo cooperativo

Segundo Vanoye (1976, p.11), o conceito de grupo é “um conjunto de pessoas que têm qualquer coisa em comum”, que no caso de ser um grupo de trabalho essa qualquer coisa que têm em comum é uma tarefa ou atividade que devem cumprir. Miles (1959, p.26) também define grupo, considerando-o como “várias pessoas que executam juntas uma tarefa que requer a sua cooperação”.

Quanto ao trabalho de grupo, este é considerado “uma das estratégias de ensino aceites como promotora das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB” (Niza, 1998; Pato, 1995, citados por Pereira, Cardoso & Rocha, 2015, p.227). Idáñez (2004) considera que o trabalho de grupo é um conjunto de ações e atividades realizadas coletivamente, a partir da interação de indivíduos.

Ainda que Miles (1959) defina grupo como pessoas que em conjunto realizam uma tarefa que requer cooperação, a aprendizagem em grupo não é considerada, obrigatoriamente, aprendizagem cooperativa. Porém, como refere Ovejero (1990), toda a aprendizagem cooperativa é aprendizagem em grupo. Assim sendo, a aprendizagem cooperativa é inevitavelmente realizada em grupo.

No entanto, em conformidade com o aludido, para que sejam considerados grupos cooperativos, é necessário a presença de diversas características, o que possibilita distinguir trabalho de grupo cooperativo de trabalho de grupo tradicional. De qualquer forma, “muitos professores acreditam que estão a pôr em prática a aprendizagem cooperativa, quando, frequentemente de facto, não o estão” (Lopes & Silva, 2009, p.15). Assim, por vezes, os alunos trabalham em grupo, porém não como um grupo (Pacheco, Eggertsdóttir & Marinósson, 2007), uma vez que “fomentar a aprendizagem cooperativa é mais do que simplesmente colocar os alunos a trabalhar em grupos” (Bessa & Fontaine 2002, p.57). Na mesma linha de pensamento, Johnson, Johnson e Holubec (1999) identificam a aprendizagem cooperativa como uma estratégia didática que se caracteriza pela formação de grupos reduzidos de alunos que trabalham juntos para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros elementos do grupo.

Traver, Rodriguez e Caño (2008) referem que para a realização de um trabalho de grupo com características de aprendizagem cooperativa é fundamental ter em conta várias fases, de uma forma hierárquica. De acordo com os mesmos autores, a primeira fase diz respeito à formação dos grupos e à oportunidade que estes devem ter para conhecerem os elementos que formam os mesmos. De seguida, cada grupo deve organizar-se, distribuindo funções por cada um dos elementos e, posteriormente, decidir o que deve ser feito, dividindo tarefas por cada um dos elementos do grupo. Por fim, como última fase do trabalho de grupo, os autores referem que é importante definir como deve ser avaliado o mesmo.

Johnson e Johnson (1987, p.14), procuraram sintetizar as características de grupos de trabalho cooperativo, comparando com as dos grupos de trabalho tradicional, num quadro, que apresento de seguida:

Quadro 3. Características dos grupos de trabalho cooperativo e de aprendizagem tradicional

Grupos de trabalho cooperativo	Grupos de trabalho tradicional
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interdependência positiva ✓ Responsabilidade individual ✓ Heterogeneidade ✓ Liderança partilhada ✓ Responsabilidade mútua partilhada ✓ Ênfase na tarefa e na sua manutenção ✓ Ensino direto dos <i>skills</i> sociais ✓ Papel do professor: observa e intervém ✓ O grupo acompanha a sua produtividade 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não há interdependência ✓ Não há responsabilidade individual ✓ Homogeneidade ✓ Há um líder designado ✓ Não há responsabilidade partilhada ✓ Ênfase da tarefa ✓ É assumida a existência dos <i>skills</i> sociais, pelo que se ignora o seu ensino ✓ O professor ignora o funcionamento do grupo ✓ O grupo não acompanha a sua produtividade

(Fonte: Johnson & Johnson, 1987, p.14)

1.5. Implementação do trabalho de grupo cooperativo na sala de aula

A aprendizagem cooperativa é implementada através do trabalho de grupo, permitindo aos alunos trabalharem juntos para melhorarem a sua própria aprendizagem, bem como a de todos os outros elementos do grupo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

No que diz respeito à orientação de um trabalho de grupo, considero que é uma tarefa difícil para os professores, uma vez que é necessário ter em conta vários aspetos, nomeadamente a gestão dos grupos de modo a todos realizarem o que lhes compete. No entanto, é essencial que os professores compreendam as vantagens em utilizar a estratégia de trabalho de grupo de aprendizagem cooperativa. Na mesma linha de pensamento, Pereira, Cardoso e Rocha (2015, p.227) referem que esta estratégia de ensino “proporciona ótimos benefícios para os participantes” do trabalho de grupo cooperativo.

Contudo, para que os professores iniciem a implementação da aprendizagem cooperativa de forma bem-sucedida nas suas aulas, é imprescindível seguir as sugestões facultadas por Lopes e Silva (2010). Algumas destas sugestões passam por iniciar a implementação da estratégia em pequenos grupos, não organizar atividades que tenham uma longa duração, dar tempo para a reflexão, definir objetivos que sejam possíveis de realizar e, essencialmente, selecionar atividades que sejam possíveis de concretizar cooperativamente, isto é, atividades idealizadas para grupos e não para alunos individualmente (Lopes & Silva, 2010). Os mesmos autores acrescentam, sustentados em Johnson, Johnson e Smith (1991), que “há várias tarefas a realizar quando se pretende implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula” (Lopes & Silva, 2009, p.53), distribuindo-as em três fases diferentes, sendo estas: pré-implementação, implementação e pós-implementação. Relativamente às tarefas que devem ser realizadas em cada uma destas fases, evidenciá-las-ei posteriormente.

Ovejero (1990), apoiado em Johnson e colaboradores (1984), também apresenta diversos aspetos que são essenciais a ter em conta para a implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula, idênticos aos definidos por Lopes e Silva (2009), dos quais destaco apenas os seguintes: especificar os objetivos de instrução e decidir o tamanho do grupo, tendo em conta que quanto menor for o tempo disponível menor deve ser o grupo de aprendizagem, uma vez que os grupos pequenos necessitam de menos tempo para se organizarem de forma eficaz comparativamente aos grupos de maior dimensão. Ovejero (1990) salienta a importância da disposição da sala de aula para uma melhor implementação da aprendizagem cooperativa de modo a criar um ambiente que facilite as aprendizagens dos grupos. O mesmo autor acrescenta que os elementos do grupo deveriam estar sentados em círculo e suficientemente perto uns dos outros a fim de comunicarem mais eficazmente e de não impedirem o trabalho aos restantes grupos.

O papel do professor assim como os papéis que cada elemento do grupo deve desempenhar, aquando da implementação do trabalho de grupo cooperativo, são fundamentais para atingir o sucesso deste.

1.5.1. | Formação de grupos

Concernente à formação dos grupos, considero esta fase crucial, na qual os alunos têm a oportunidade e liberdade de escolherem o grupo onde se querem integrar. No entanto, apesar de ser importante os alunos sentirem-se bem no grupo em que se vão inserir, é fundamental a existência de heterogeneidade nos grupos, uma vez que evita a formação de grupos constituídos apenas por bons alunos ou maus alunos ou apenas por rapazes ou raparigas (Traver, Rodriguez & Caño, 2008).

Na minha perspetiva, o grupo deve ser, então, constituído por alunos com diferentes características, a fim de proporcionarem aprendizagens novas uns aos outros e para aprenderem a trabalhar com pessoas com características diferentes das deles, nomeadamente, ao nível de culturas e de competências de aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, Arends (1995, p.372) evidencia que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que proporciona “oportunidades aos alunos com heranças culturais e condições diferentes para trabalharem de forma interdependente em tarefas comuns e, através da utilização de estruturas de recompensa cooperativa, aprenderem a apreciar-se uns aos outros”, melhorando as relações entre os indivíduos.

Ainda que, se considere importante os alunos sentirem-se motivados no grupo onde se vão inserir, estes podem ser distribuídos de várias formas pelos mesmos, nomeadamente, ao acaso ou de forma estratificada, e podem, ainda, ser estabelecidos pelos alunos ou pelo professor (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

No que respeita à distribuição ao acaso, Johnson, Johnson e Holubec (1999) consideram-na o modo mais fácil e eficaz de distribuir os alunos pelos grupos. Esta consiste na divisão da quantidade de alunos que constituem a turma pelo número de elementos que se deseja ter em cada grupo. De seguida, é atribuído um número a cada um dos alunos, que deverá ir do número um até ao número que resultou da divisão referida anteriormente. Seguidamente, os alunos aos quais foi atribuído o mesmo número reúnem-se para formarem um grupo. Quanto aos procedimentos da distribuição estratificada, estes são realizados de forma igual à anterior, no entanto, cada grupo deve ser constituído por pelo menos um aluno com determinadas características específicas (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Relativamente aos grupos selecionados pelo professor, permite a este decidir quem pretende que constitua cada um dos grupos. Na hipótese de serem os alunos a tomarem a decisão, poderão fazer a escolha de acordo com as relações que têm com determinados colegas da turma. Assim, poderão constituir-se grupos com alunos que se dão bem ou que têm semelhantes competências de aprendizagem. Desta forma, conclui-se que, ao serem os alunos a escolher o grupo ao qual querem pertencer, haverá a hipótese de serem formados grupos homogéneos (Johnson, Johnson & Holubec, 1999), isto é, com alunos que possuem características semelhantes.

De qualquer forma, Bessa e Fontaine (2002) defendem que a aprendizagem cooperativa se caracteriza “pela divisão das turmas em grupos de quatro a cinco elementos, constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior. É no seio desses grupos heterogéneos que os alunos desenvolvem alguma forma de atividade conjunta” (p.44).

Ovejero (1990) define que o mais adequado é o grupo de aprendizagem cooperativa constituir-se por dois a seis elementos, consoante determinados

fatores, dos quais destaco: à medida que aumenta o tamanho do grupo, mais difícil será a participação de cada um dos elementos e mais difícil será chegar a um consenso entre estes e quanto menor for o tempo disponível, menor deve ser o tamanho do grupo. O mesmo autor refere que os professores inexperientes em utilizar esta estratégia de ensino devem iniciar a implementação da mesma com grupos de dois ou três elementos e à medida que estes vão adquirindo mais experiência e competências poderão ser capazes de trabalhar em grupos de maior dimensão (Ovejero, 1990). Quanto a Johnson, Johnson e Holubec (1999), estes são da opinião de que não existe nenhuma dimensão ideal para os grupos de aprendizagem cooperativa e que o tamanho destes deve depender dos objetivos delineados para a aula, das idades dos alunos e da experiência que têm em trabalho de grupo e do tempo disponível na aula para esse efeito.

A aprendizagem cooperativa compreende três tipos de grupos de aprendizagem: grupos formais, grupos informais e grupos de base.

Os grupos formais de aprendizagem cooperativa funcionam durante um período que pode ir de uma hora a várias semanas, no qual os alunos trabalham juntos para alcançar os objetivos comuns. Estes devem assegurar-se que tanto eles como os seus colegas de grupo completam a tarefa de aprendizagem que lhes foi atribuída. Quando é formado este tipo de grupos, o professor deve: especificar os objetivos da aula; tomar um conjunto de decisões prévias ao trabalho de grupo; explicar a tarefa e a interdependência positiva aos alunos; supervisionar a aprendizagem dos alunos e intervir nos grupos para dar apoio na tarefa e para melhorar o desempenho interpessoal e grupal dos alunos; e avaliar a aprendizagem dos alunos e ajudá-los a determinar o nível de eficácia com que funciona o grupo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Lopes & Silva, 2009).

No que se refere aos grupos informais, estes funcionam num prazo de tempo muito curto, durante alguns minutos ou, no máximo, a aula na sua íntegra. O professor pode utilizar este tipo de grupo para “concentrar a atenção dos alunos na matéria em questão, promover um clima propício à aprendizagem, criar expectativas acerca do conteúdo da aula, se assegurar de que os alunos processam cognitivamente a matéria que se lhes está a ensinar; encerrar uma lição” (Lopes & Silva, 2009, p.21).

Respeitante aos grupos cooperativos de base, estes são heterogêneos, com elementos permanentes, e de longa duração, sendo o principal objetivo a existência de apoio e ajuda entre os elementos do grupo, com a intenção de todos obterem um bom desempenho escolar. Este tipo de grupos permite que os alunos estabeleçam relações responsáveis e duradouras que os motivem a esforçar-se nas suas tarefas, a progredir no cumprimento dos seus encargos escolares e a ter um bom desenvolvimento social e cognitivo (Johnson, Johnson & Holubec, 1992; Johnson, Johnson & Smith, 1991, citados por Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

1.5.2. | Papel do professor

Para a implementação do trabalho de grupo cooperativo na sala de aula, o professor deve, previamente, ter conhecimento sobre “quais os grupos de trabalho que são grupos cooperativos de forma a orientar com eficácia os grupos de aprendizagem” (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p.6), uma vez que existem diferentes tipos de grupos e estes não se traduzem todos em aprendizagem cooperativa.

Ao implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula, o professor deixa de ter o papel central nesta para passar a ser, segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999), um engenheiro que organiza e facilita a aprendizagem em grupo. Pereira, Cardoso e Rocha (2015, p.227), apoiados em Pato (1995), acrescentam que a concretização desta estratégia “implica uma organização do processo de ensino-aprendizagem distinta dos modelos pedagógicos tradicionais, dando ênfase à participação ativa do aluno”. Durante a realização do trabalho de grupo cooperativo, o professor “observa as interações de cada grupo, ouve seus debates e faz algumas intervenções quando julga necessário” (Torres & Irala, 2015, pp.68-69). Lopes e Silva (2009, p.52) afirmam que “se não houver um planeamento e controle cuidadosos por parte do professor, as interações do grupo podem ser um obstáculo à aprendizagem e deteriorar, em vez de melhorar, as relações sociais na turma” .

O professor deve, assim, tomar diversas decisões antes de implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Neste contexto, relativamente à pré-implementação da aprendizagem cooperativa, como acima mencionada, também Lopes e Silva (2009) referem que nesta fase o professor deve responsabilizar-se por tomar decisões que são essenciais antes de iniciar o trabalho de grupo cooperativo, tal como:

- Especificar os objetivos de ensino (académicos e sociais);
- Distribuir os alunos pelos grupos e definir o tamanho dos mesmos;
- Conferir papéis aos elementos do grupo;
- Dispor a sala de aula para facilitar o trabalho de grupo cooperativo;
- Organizar materiais para promoção da interdependência;
- Distribuir tarefas;
- Estabelecer os critérios de sucesso (definir as competências que serão avaliadas e informar os alunos desta avaliação);
- Estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade;
- Determinar os comportamentos que os alunos devem ter para o sucesso do trabalho de grupo cooperativo.

No que respeita à fase de implementação, o professor tem outras responsabilidades que passam por controlar o comportamento dos alunos, circulando pela sala e observando o trabalho que cada grupo vai realizando (Lopes & Silva, 2009). Deve, também, intervir no trabalho dos grupos ou de um elemento sempre que necessário, de forma a ajudar e incentivar na realização do mesmo, elogiando cada aluno ou o grupo quando estes trabalham adequadamente e cumprem com as suas responsabilidades (Arends, 1995; Lopes & Silva, 2009).

Na fase de pós-implementação, “promover o encerramento através do sumário; avaliar a aprendizagem; refletir sobre o trabalho desenvolvido” são as tarefas que o professor deve desempenhar (Johnson, Johnson & Smith, 1991, citados por Lopes & Silva, 2009, pp.65-66). Torres e Irala acrescentam que o professor, no final de cada aula, deve realizar “uma sessão para a síntese dos debates, pedindo para que os grupos façam um breve relato oral das suas conclusões ou que submetam uma cópia da atividade realizada em grupos para a sua apreciação” (2015, pp.68-69). As ideias defendidas por Torres e Irala (2015) são idênticas às que Lopes e Silva (2009, p.66) apresentam, uma vez que estes últimos autores também reconhecem a importância do professor “guardar um registo do que foi trabalhado e do porquê de ter sido trabalhado”.

1.5.3. | Papéis dos alunos

No que respeita aos papéis dos alunos, “quando o grupo se reúne, principalmente se for um grupo de longa duração, é necessário que cada membro assuma um papel, através do qual definirá a sua participação e ajudará por sua vez a manutenção da coesão grupal” (Chaves, n.d., p.16).

Em conformidade com Arends (1995, p.377), “é importante que os alunos compreendam claramente os seus papéis e as expectativas do professor face a eles enquanto participantes numa aula de aprendizagem cooperativa”. Na mesma linha de pensamento, Pinho, Ferreira e Lopes (2013, p.920), apoiados em Lopes e Silva (2009), referem que “para os alunos a definição dos seus papéis dentro do grupo cooperativo tem grande importância, porque, por um lado, isso indica ao grupo o que cada um pode esperar que o outro faça e, por outro, permite que cada um saiba o que tem de fazer, evitando que se atrapalhem e fazendo com que o trabalho seja mais produtivo”.

Referente à fase da pré-implementação, também os alunos têm tarefas que devem desempenhar antes da implementação da aprendizagem cooperativa. Neste sentido, os alunos “podem ajudar o professor a elaborar o instrumento de avaliação e participar na planificação do trabalho a realizar” (Lopes & Silva, 2009, p.56). Ainda nesta fase, os alunos devem interrogar o professor no caso de não compreenderem algum aspeto referido pelo mesmo. É importante que os alunos compreendam todos os aspetos relacionados com o trabalho de grupo cooperativo

que vão realizar, uma vez que sem a compreensão destes pode ser colocado em causa o sucesso do mesmo (Lopes & Silva, 2009). Poderá ser relevante que o professor disponibilize tempo para a aquisição de competências sociais (entrevista, responsabilidade, respeito pelos outros, cumprimento de regras, entre outras) por parte dos alunos, no caso destes evidenciarem problemas de relacionamento.

A fase de implementação corresponde ao momento de realização do trabalho cooperativo pelos grupos, em que cada um dos seus elementos deve contribuir para que o trabalho seja bem-sucedido e, neste sentido, estes devem “trabalhar juntos, ouvirem-se uns aos outros, fazerem perguntas uns aos outros, efetuar os registos do seu trabalho e dos progressos conseguidos e assumir responsabilidade individual/envolver-se no trabalho do grupo” (Lopes & Silva, 2009, p.64).

Relativamente à fase de pós-implementação, ou seja, após os alunos concluírem o trabalho, estes devem “refletir sobre a forma como o seu grupo desenvolveu as tarefas envolvidas no mesmo” (Lopes & Silva, 2009, p.66). De seguida, o professor deve proporcionar um momento no qual os alunos têm a possibilidade de partilhar com os restantes colegas da turma aqueles que foram os pontos positivos e/ou negativos do trabalho realizado. Se porventura não for possível, os alunos devem informar por escrito o professor acerca desses aspetos, uma vez que fornece “indicações ao professor sobre a necessidade de ensinar ou voltar a ensinar as competências de trabalho em grupo (sociais) ou de ajustar os procedimentos para a próxima aula de trabalho cooperativo (Lopes & Silva, 2009, p.66).

Para a realização do trabalho de grupo, considero fundamental que cada um dos alunos assuma um papel no grupo que integra, uma vez que, de acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1999), este facto revela vantagens, uma vez que a probabilidade de certos alunos assumirem um papel dominante em relação aos outros ou de indiferença relativamente ao trabalho é menor.

De acordo com Lopes e Silva (2009, p.24), “atribuir papéis ao grupo é uma das maneiras mais eficazes de se assegurar de que os membros do grupo trabalham juntos sem se atrapalharem uns aos outros e de forma produtiva”. Neste sentido, são vários os papéis que podem ser atribuídos aos elementos do grupo. No entanto, Pinho, Ferreira e Lopes (2013, p.921), apoiados em Williams (2002), mencionam que “os papéis mais desempenhados pelos alunos dentro dos grupos cooperativos são: organizador, encorajador, secretário, monitor dos materiais, repórter, cronometrista e verificador, devendo estes ser rotativos”. Esta rotatividade evita que algum dos membros do grupo assegure o papel de líder constante, permitindo a todos os integrantes desempenharem todos os papéis (Pinho, Ferreira & Lopes, 2013, p.921). Traver, Rodriguez e Caño (2008) acrescentam que a

rotatividade de papéis possibilita a cada um dos elementos do grupo desempenhar todos os papéis existentes, o que poderá permitir que compreendam quem possui mais aptidões ou habilidades para desempenhar cada um dos papéis.

Sendo vários os papéis que podem ser atribuídos aos elementos de um grupo cooperativo, também Lopes e Silva (2009) apresentam algumas propostas, das quais indico apenas as seguintes como exemplos: encorajador (encoraja os alunos que são mais tímidos); capataz (mantém o grupo a trabalhar nas tarefas); controlador (verifica se o grupo compreendeu o que foi pedido); e capitão do silêncio (controla o comportamento e o nível de barulho). Igualmente, Traver, Rodriguez e Caño (2008) definem alguns papéis e as respetivas funções, que apresento no seguinte quadro:

Quadro 4. Papéis dos elementos de um grupo

Papéis	Funções
Delegado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avisar quem tem comportamentos inadequados; ✓ Fazer de moderador: manter a ordem e ajudar a resolver possíveis discussões; ✓ Fazer de porta-voz do grupo.
Subdelegado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Assumir o papel de delegado, caso o delegado não estiver presente.
Secretário	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anotar os acordos feitos pelo grupo; ✓ Passar os trabalhos no computador, caso necessário.
Encarregado de material	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pedir os materiais do grupo ao professor; ✓ Recolher os materiais, após a realização do trabalho de grupo; ✓ Recordar os colegas de grupo acerca do material que devem trazer para o próximo trabalho de grupo, caso necessário.

Adaptado de Traver, Rodriguez e Caño (2008).

Como referido, estes não são os únicos papéis que podem ser desempenhados pelos elementos de um grupo. Contudo, a distribuição dos papéis pelos alunos “depende dos objetivos, das características da tarefa e da idade dos alunos” (Lopes & Silva, 2009, p.24).

Síntese

A partir do enquadramento teórico, é possível concluir que é importante proporcionar aos alunos oportunidades para desenvolverem as suas competências sociais, uma vez que a sociedade atual exige que os indivíduos tenham essas competências desenvolvidas. Para isso, compete ao professor compreender que estratégias deve utilizar para que sejam dadas essas oportunidades aos alunos.

Neste sentido, refiro a aprendizagem cooperativa como uma estratégia que assegura uma maior eficiência na aquisição de aprendizagens por parte dos alunos, nomeadamente, ao nível das competências sociais. Deste modo, apresentei algumas características desta estratégia e aspetos a ter em conta para a implementação da mesma.

Assim, e tendo em consideração as atuais exigências da sociedade, esta estratégia revela-se, então, de elevada importância e, como tal, todos os professores deviam esforçar-se para a implementarem nas suas aulas.

A aprendizagem cooperativa implementada através do trabalho de grupo é, então, considerada como uma ótima estratégia de ensino que proporciona diversos benefícios aos alunos.

Parte II

Projeto de intervenção e de investigação

Introdução

Após descrito o enquadramento teórico, procedo, nesta parte do Relatório de Estágio, à apresentação do projeto de intervenção e de investigação.

Primeiramente, caraterizo o contexto no qual implementei o projeto, bem como o grupo de alunos participantes. Em seguida, descrevo o projeto desenvolvido, bem como as quatro sessões realizadas. Posteriormente, apresento as opções metodológicas, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados neste projeto.

Por último, apresento, analiso e interpreto os dados recolhidos ao longo da implementação do projeto, tendo por base os objetivos de intervenção e de investigação concebidos para o mesmo. Termina com a realização de uma reflexão final sobre o projeto, na qual apresento algumas limitações e potencialidades ao implementar a estratégia de trabalho de grupo com caraterísticas de aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento de competências sociais e na qual reflito, ainda, sobre as aprendizagens que esta experiência me proporcionou enquanto professora em formação.

1. Apresentação do projeto de intervenção e de investigação

1.1. Caraterização do contexto de intervenção e do grupo de alunos participantes

A implementação do projeto de intervenção e de investigação realizou-se num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 4.º ano de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro.

A escola é constituída por um edifício de dois andares. Este edifício situa-se num recinto onde também se pode encontrar a valência do Jardim de Infância.

Como já referido inicialmente, e em conformidade com o quadro organizacional da componente de formação da Prática Pedagógica Supervisionada B2, a primeira fase da intervenção decorreu entre 25 de janeiro e 5 de fevereiro de 2016 e correspondeu ao período de observação do contexto educativo.

Esta fase foi crucial na medida em que permitiu compreender e caracterizar a realidade pedagógica onde iríamos intervir, nomeadamente, o grupo de alunos. O período de observação permitiu-nos, ainda, compreender a complexidade do contexto em questão e tomar decisões mais adequadas quanto às estratégias de ensino a escolher para utilizar neste mesmo contexto. Possibilitou, ainda, compreender se o contexto reunia as condições necessárias para a implementação do projeto de intervenção e de investigação, conforme já referimos anteriormente.

Assim, para caracterizar a realidade pedagógica e compreender se o projeto que pretendíamos implementar era pertinente, ou não, naquele contexto, foi necessário observar a dinâmica da turma, analisar o Plano de Trabalho de Turma (PTT), elaborado pela Orientadora Cooperante, e solicitar-lhe, enquanto professora titular da turma, informações acerca do contexto e dos alunos. Com base nos dados recolhidos, apresento, de seguida, as características do grupo de alunos.

O grupo de alunos que participou no projeto era composto por 17 alunos, 12 do género masculino e 5 do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Para além destes 17 alunos, a turma tinha mais três alunas, duas das quais possuíam necessidades educativas especiais (NEE) e, por este motivo, não participavam na rotina diária da turma, não realizando as mesmas atividades que os restantes alunos. A outra aluna foi transferida para uma outra escola a meio do 2.º Período, o que impediu que esta participasse no projeto. Portanto, estas três alunas não participaram no projeto implementado.

De um modo geral, numa fase inicial, que foi para além da fase de observação, constatei que o grupo de alunos aparentava ser participativo e motivado para a aprendizagem, no entanto, esta situação não se verificava de forma regular nem com a totalidade dos alunos. Também observei que a maior parte dos alunos manifestava dificuldades em respeitar os outros, cumprir regras estabelecidas, falar apenas nos momentos oportunos e, ainda, ajudar e aceitar a ajuda dos outros.

Tendo por base não só a fase de observação, mas também o PTT e as informações partilhadas pela OC, verifiquei que determinados alunos impediam, frequentemente, o normal funcionamento das aulas, apresentando comportamentos por vezes inadequados, alguns destes comportamentos já referidos anteriormente. No PTT a Orientadora Cooperante refere que os problemas identificados na turma passavam, essencialmente, pela dificuldade de interiorizarem, respeitarem e cumprirem regras (2015, p.9), o que impedia, por vezes, um ambiente harmonioso e promotor de aprendizagens na sala de aula. Este aspeto, como já referido anteriormente, verificou-se, também, durante a fase de observação.

Para assegurar que as identidades de todos os alunos participantes deste projeto fossem protegidas, decidi atribuir nomes fictícios a cada um dos mesmos

porque, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), é importante proteger as identidades dos sujeitos, sendo que o anonimato deve contemplar o material escrito e os relatos verbais da informação coligida durante as observações. Os mesmos autores referem, ainda, que “o investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal” (1994, p.77). Deste modo, faz todo o sentido utilizar nomes fictícios para identificar os alunos participantes do projeto e evitar, nas vídeo-gravações realizadas, expor as caras dos alunos.

1.2. Descrição do projeto de intervenção e de investigação

1.2.1. | Descrição do processo

Após terem sido identificados os problemas na turma, referidos no tópico anterior, e em concordância com a Orientadora Cooperante, considerei que existiam as condições necessárias para implementar com estes alunos o trabalho de grupo cooperativo, de modo a promover o desenvolvimento de competências sociais nos mesmos.

Neste sentido, no âmbito do projeto de intervenção e de investigação, realizei um total de 4 sessões de trabalho de grupo cooperativo, entre 16 de março e 4 de maio de 2016, uma vez que a aprendizagem cooperativa pode ser implementada a partir do trabalho de grupo (Johnson, Johnson, Holubec & 1999). No entanto, antes de se iniciar a implementação do projeto, no dia 2 de março, apliquei um inquérito por questionário (Ver anexo I) aos alunos, com o intuito de identificar as perceções iniciais que estes tinham acerca do trabalho de grupo.

Nas quatro sessões referidas, os alunos realizaram atividades em trabalho de grupo, tendo por base as características da aprendizagem cooperativa, com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências sociais dos alunos. Estas sessões tiveram uma duração variável e os trabalhos de grupo realizados incidiram nas várias áreas disciplinares, nomeadamente, Matemática, Português e Estudo do Meio.

No entanto, para a realização das sessões de trabalho de grupo cooperativo foi necessário, em primeira instância, definir regras para trabalhar em grupo. Neste sentido, antes de se iniciar a primeira sessão de trabalho de grupo decidi realizar uma pré-sessão (ver anexo II) de modo a consciencializar os alunos para a importância de se definirem regras para o bom funcionamento de um grupo de trabalho.

Assim, a pré-sessão teve início pelas 9h00min do dia 16 de março de 2016 e comecei por informar os alunos que ao longo das seguintes semanas iriam

realizar diversos trabalhos de grupo, no entanto, antes de lhes ser proposto o primeiro trabalho de grupo era importante discutir alguns aspectos importantes para que o trabalho de grupo funcionasse bem, nomeadamente, a importância de se definirem regras. Para isso, relembrei as questões presentes no inquérito por questionário que os alunos tinham preenchido no dia 2 de março e solicitei aos mesmos que partilhassem oralmente algumas das respostas que tinham dado, caso se recordassem.

Assim, tendo por base o questionário, perguntei aos alunos, primeiramente, o significado que tinha para eles trabalharem em grupo e, de seguida, o que consideravam que era necessário para trabalhar em grupo. À medida que iam partilhando as suas ideias, fui registando as respostas dos alunos no quadro, a partir das quais iriam construir-se as regras para trabalhar em grupo.

Após consciencializar os alunos para a importância de existirem regras, definimos de forma coletiva quais as regras que deveriam orientar o trabalho de grupo.

Considereei relevante que fossem os alunos a sugerir e definir as próprias regras para trabalharem em grupo, uma vez que, como sugerem vários autores relativamente à implementação da aprendizagem cooperativa em sala de aula, o professor deve deixar de ter o papel central para que os alunos passem a ter um papel mais participativo e ativo na tomada de decisões (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Pereira, Cardoso & Rocha, 2015; Torres & Irala, 2015).

Durante a construção das regras, foi notório o entusiasmo dos alunos em participarem, tendo sido necessário orientar a participação dos mesmos, para que estes falassem na sua vez e não dispersassem daquilo que era pretendido e também considereei necessário ir sugerindo ideias para que houvesse maior coerência na construção das regras. Nesta lógica, no momento de construção das regras desempenhei, apenas, o papel de orientadora e moderadora. Assim, fui, então, registando as regras que os alunos iam sugerindo num papel de cenário (Figura 1) que afixei, previamente, na parede da sala, de modo a que todos as visualizassem, seguindo algumas das ideias que tinham sido registadas, anteriormente, no quadro.

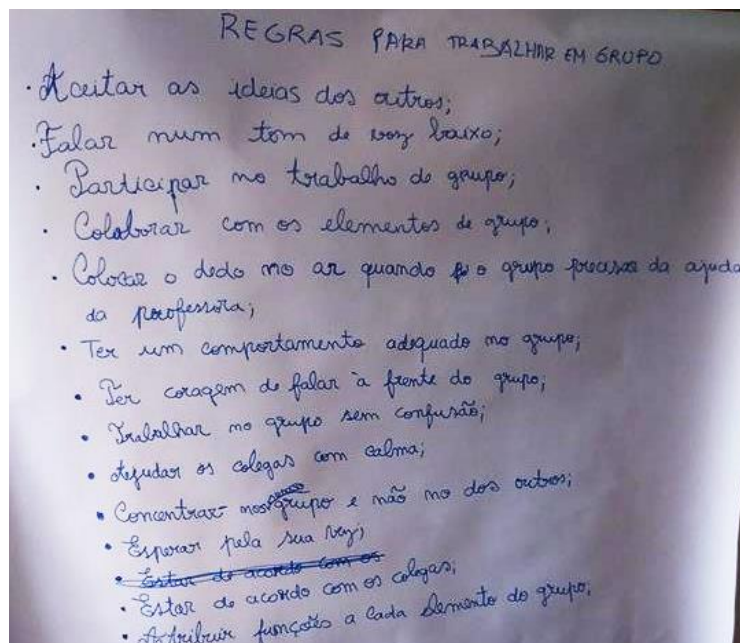


Figura 1. Regras para trabalhar em grupo registadas no papel de cenário.

Uma das regras que suscitou maior discussão entre os alunos foi “falar num tom de voz baixo”, pelo que tive de intervir, bem como a Orientadora Cooperante, e sugerir as nossas ideias, como se pode observar no excerto retirado da vídeo-gravação da primeira sessão:

Excerto retirado da vídeo-gravação do dia 16 de março de 2016:

- Rute:** Já sei! “Haver silêncio”
- Sara:** Sim. Mas acham que é possível fazer silêncio quando se está a realizar um trabalho de grupo?
- Gonçalo:** Não, não. Temos de estar a discutir as ideias com os nossos colegas.
- Crianças:** “Falar baixo.”
- Sara:** Calma. Quero ver os braços no ar de quem quer dizer alguma coisa, para não haver confusão.
- (Gonçalo coloca o braço no ar)
- Sara:** Diz.
- Gonçalo:** “Falar baixinho.”
- Sara:** Então, devemos “falar num tom de voz baixo?”
- Crianças:** Sim.

Posteriormente à definição das regras, sensibilizei os alunos para a importância de se definirem papéis e tarefas para serem desempenhados pelos elementos de cada grupo, pelo que definimos, também em conjunto, que papéis seriam desempenhados dentro de um grupo e as tarefas inerentes a cada um desses papéis. Neste sentido, foram definidos três papéis, o de líder justo, o de porta-voz e o de secretário e, ainda, as respectivas tarefas de cada um, conforme se pode observar na seguinte figura:

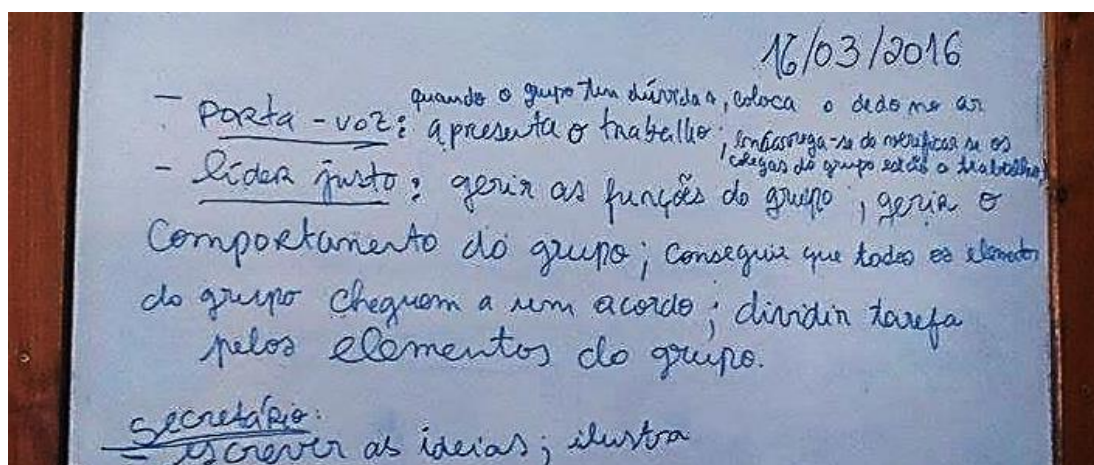


Figura 2. Papéis definidos pelos alunos registados no quadro.

Como referem Lopes e Silva (2009), citados por Pinho, Ferreira e Lopes (2013, p.920), “para os alunos a definição dos seus papéis dentro do grupo cooperativo tem grande importância, porque, por um lado, isso indica ao grupo o que cada um pode esperar que o outro faça e, por outro, permite que cada um saiba o que tem de fazer, evitando que se atrapalhem e fazendo com que o trabalho seja mais produtivo”.

Tendo em conta a literatura consultada, compreendi que seria importante a formação de grupos com dimensões reduzidas (Ovejero, 1990) e heterogêneos, ou seja, procurar formar grupos o mais diversificados possível, evitando grupos constituídos por alunos com características idênticas (Traver, Rodriguez & Caño, 2008). Neste sentido, decidi organizar grupos com três alunos cada, à exceção de um que foi constituído apenas por dois alunos, devido à transferência de uma aluna para outra escola. Por esta razão, foram apenas definidos três papéis a existir dentro de um grupo.

Na primeira sessão, demos a conhecer aos alunos os grupos que deveriam ser formados (Quadro 5), resultando um total de seis grupos que foram mantidos até ao final da implementação do projeto de intervenção e de investigação.

Quanto à distribuição dos grupos pela sala, tive em consideração as recomendações de Lopes e Silva (2009), dispondo a sala de aula de modo a facilitar

o trabalho de grupo cooperativo. Também Ovejero (1990) refere que é importante a disposição da sala de aula para uma melhor implementação da aprendizagem cooperativa, de modo a criar um ambiente facilitador de aprendizagens e, assim sendo, optei por distribuir os alunos pela sala para que cada um dos grupos não perturbasse os restantes. Cada um destes trabalhou numa única mesa, sentando-se em volta da mesma, de forma a ficarem suficientemente perto uns dos outros, a fim de comunicarem mais eficazmente e de não impedirem o trabalho dos restantes grupos.

Seguidamente, de modo a identificar cada um dos grupos, atribuí uma cor a cada um deles, que coincidiu com a cor da capa do portefólio (Figura 3) que foi distribuída a cada um dos grupos. Cada um dos grupos teve, ainda, oportunidade de criar um nome de grupo, tal como se pode ver no quadro 5.

Quadro 5. Grupos formados para trabalhar em grupo cooperativo

Nome dos elementos do grupo	Nome do grupo
Dário Igor	“Magic”
Diogo Lídia Rui	“Os fogos-men”
Francisca José Rute	“Os imprevisíveis”
Jorge Luísa Marco	“Equipa relâmpago”
Telmo Nélson Paulo	“Super génios”
Gonçalo Lara Miguel	“M.L.G.”

Ao longo da realização dos trabalhos de grupo, cada um dos grupos foi construindo o seu portefólio, reunindo todos os documentos em papel fornecidos e utilizados pelos alunos aquando da realização dos trabalhos. Para além de facilitar e orientar o trabalho de grupos cooperativos (Traver, Rodriguez & Caño, 2008), a utilização do portefólio teve como objetivo final compreender o percurso de desenvolvimento de competências sociais por parte de cada um dos elementos do grupo, assim como pelo grupo na globalidade, considerando-o um documento de avaliação (Bernardes & Miranda, 2004).



Figura 3. Capas dos portefólios distribuídos pelos grupos cenário.

A implementação da dinâmica do trabalho de grupo cooperativo foi, então, realizada em quatro sessões, tendo sido necessário seguir vários procedimentos, os quais foram definidos tendo por base as recomendações de alguns autores, nomeadamente, de Traver, Rodriguez e Caño (2008) e, também de Lopes e Silva (2009), que apresento na seguinte figura:

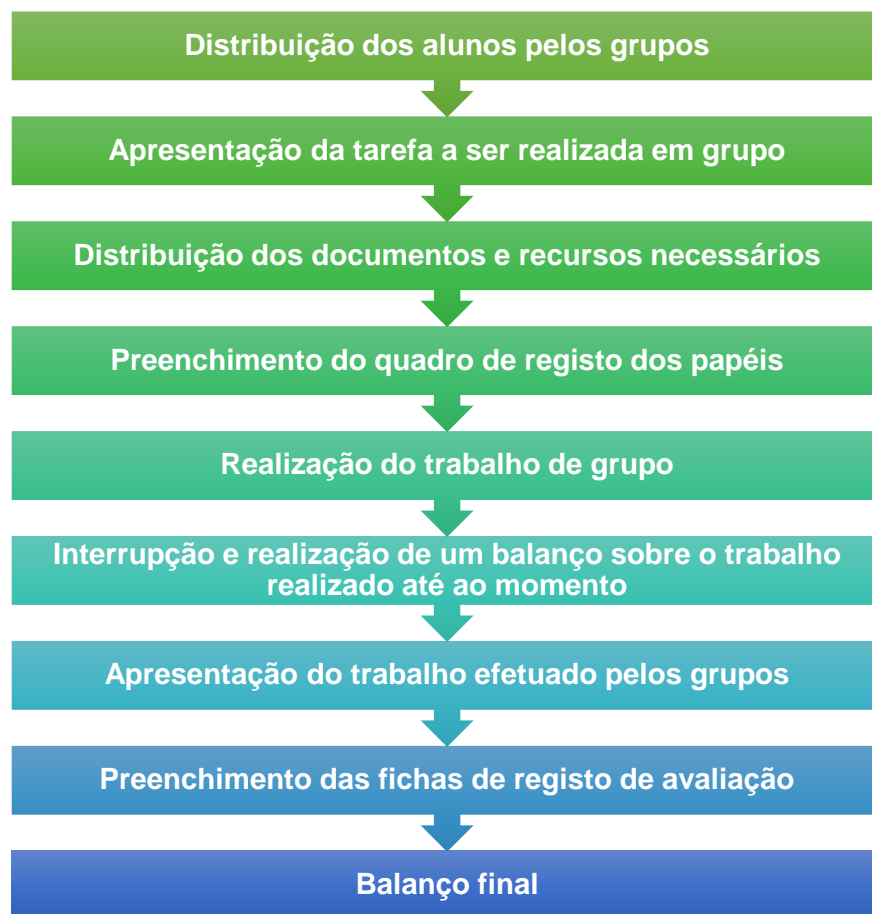


Figura 4. Procedimentos para a realização dos trabalhos de grupo cooperativo

Assim, primeiramente, os grupos eram organizados, sendo que a sua disposição na sala de aula visava facilitar o trabalho dos mesmos. De seguida apresentava a atividade a ser realizada aos grupos. Neste momento, os alunos podiam colocar questões caso tivessem dúvidas relativamente a algum aspeto referido, uma vez que se não compreendessem algum aspeto relacionado com o trabalho que deveriam desenvolver, podia colocar em causa o sucesso do grupo (Lopes & Silva, 2009).

Após explicar o que se pretendia com a tarefa, distribuía os documentos e os recursos necessários à realização do trabalho de grupo, nomeadamente, o documento orientador do trabalho a desenvolver, o quadro de registo dos papéis e tarefas a desempenhar por cada elemento do grupo (Quadro 6), o portefólio e, ainda, outros recursos essenciais para a realização do trabalho em questão.

Quadro 6. Quadro de registo dos papéis e tarefas.

Trabalho n.º _____		
Nome do grupo: _____ Data: _____		
Para o trabalho de grupo funcionar bem, responsabilizamo-nos pelo seguinte:		
Nome do aluno	Papel	Funções/Tarefas
_____	Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> – Apresenta o trabalho; – Encarrega-se de verificar se os colegas de grupo estão a trabalhar; – Coloca o dedo no ar, sempre que o grupo tem uma dúvida a colocar à professora ou quer transmitir alguma informação;
_____	Líder justo	<ul style="list-style-type: none"> – Gere as funções e os papéis do grupo e o comportamento do mesmo; – Deve conseguir que todos os elementos do grupo cheguem a um acordo; – Divide as tarefas pelos elementos do grupo;
_____	Secretário	<ul style="list-style-type: none"> – Escreve as ideias e ilustra, caso seja necessário;

Posteriormente à distribuição dos documentos necessários, cada um dos grupos preenchia o quadro de registo dos papéis e tarefas de forma a distribuir os papéis pelos seus elementos. Como já referido anteriormente, foram os próprios alunos que sugeriram os papéis que deveriam existir dentro de um grupo. Assim, e considerando que cada um dos grupos seria constituído apenas por três elementos, os alunos definiram três papéis principais: o líder justo; o porta-voz; e o secretário. Cada um dos elementos de cada um dos grupos desempenhava um papel e tinha de realizar as tarefas inerentes a este. No entanto, cada grupo poderia acrescentar outras tarefas a desempenhar por cada um dos elementos, caso considerassem essenciais para a realização do trabalho de grupo em questão.

Em seguida, os grupos iniciavam o trabalho proposto. Neste momento, cada um dos elementos de cada um dos grupos tinha como principal função a de contribuir para o sucesso do trabalho. No decorrer do trabalho, fui circulando pela sala, observando o trabalho de cada um dos grupos, assim como os contributos que cada um dos elementos de cada grupo dava ao trabalho e, ainda, gerindo o comportamento dos mesmos. Considerei, também, importante intervir na dinâmica dos grupos todas as vezes que foram necessárias, de modo a ajudar e incentivar a realização do trabalho, a elogiar um aluno ou grupo quando estivessem a trabalhar adequadamente e a cumprir as suas responsabilidades e as regras definidas pelos próprios, seguindo as recomendações de Arends (1995) e de Lopes e Silva (2009). Esta situação verificou-se, por exemplo, com o grupo constituído pelos alunos Jorge, Luísa e Marco, que inicialmente tiveram dificuldade em trabalhar em conjunto. O Marco era por vezes excluído do trabalho, não lhe sendo atribuída nenhuma tarefa pelos colegas, manifestando não se esforçar em participar e colaborar no mesmo. Os outros dois elementos, por vezes também tinham dificuldade em chegar a um acordo e aceitar as ideias um do outro. No entanto, no decurso das sessões, fui verificando que esta situação foi sendo ultrapassada e ao deparar-me com o progresso do grupo, elogiei o mesmo.

Sempre que se considerava oportuno, interrompia-se o trabalho dos grupos por instantes para realizar um balanço acerca do trabalho realizado até àquele momento, apresentando sugestões, na eventualidade de haver necessidade, e dando indicações acerca do tempo que restava para a conclusão do trabalho. Contudo, sempre que foi necessário, disponibilizei mais tempo para que todos os grupos finalizassem o trabalho. Após a interrupção, os alunos retomavam o trabalho.

Quando terminavam a tarefa, os grupos apresentavam o trabalho feito aos restantes grupos. Para isso, cada grupo tinha de preparar a apresentação dos respetivos trabalhos. Esta era da responsabilidade de todo o grupo, no entanto, apenas o aluno a quem foi atribuído o papel de porta-voz, realizava a apresentação para os restantes grupos, como se pode observar na seguinte figura:



Figura 5. Apresentação do trabalho de um grupo, pelo porta-voz do mesmo.

É de referir, ainda, que os papéis não foram desempenhados sempre pelos mesmos alunos. Estes foram rotativos, ou seja, em cada trabalho de grupo cooperativo que era realizado os elementos de cada grupo desempenharam um papel diferente daquele que lhes foi atribuído no trabalho anterior, dando oportunidade a todos os alunos de desempenharem todos os papéis.

Posteriormente às apresentações dos trabalhos de grupo, cada elemento de cada grupo tinha de preencher uma ficha de registo de autoavaliação (Quadro 6). Esta tinha como objetivo avaliar o cumprimento das regras por cada um dos alunos, compreendendo se já eram ou não capazes de as cumprir e, ainda, possibilitar-me analisar a evolução dos alunos, quanto ao desenvolvimento das suas competências sociais.

Quadro 7. Ficha de registo de autoavaliação

Trabalho n.º _____			
Nome: _____ Data: _____			
Nome do Grupo: _____			
1. Assinala a tua resposta com uma cruz (X)	Já sou capaz	Sou mais ou menos capaz	Ainda não sou capaz
Ajudar os elementos do grupo.			
Pedir ajuda.			
Falar num tom de voz baixo.			
Partilhar as ideias com o grupo.			
Aceitar as ideias dos elementos do grupo.			
Chegar a um acordo com os colegas.			
Esperar pela minha vez.			
Participar e colaborar no trabalho de grupo.			
Respeitar as funções e papéis dos elementos do grupo.			
Cumprir todas as tarefas que me foram atribuídas.			
2. O que gostei mais de fazer no trabalho de grupo?			
3. O que ainda não fui capaz de fazer bem?			
4. O que devo melhorar no próximo trabalho de grupo?			

É fundamental referir que as regras estabelecidas inicialmente, sugeridas pelos alunos, sofreram alguns ajustes devido à necessidade de irem ao encontro dos objetivos de intervenção e de investigação determinados para este projeto, tendo sido afixadas na parede da sala de aula (quadro 7).

Quadro 8. Regras para trabalhar em grupo

Ajudar os elementos de grupo.
Pedir ajuda.
Falar num tom de voz baixo.
Partilhar ideias com o grupo.
Aceitar as ideias dos elementos do grupo.
Chegar a um acordo com os colegas.
Esperar pela minha vez.
Participar e colaborar no trabalho de grupo
Ter coragem de falar à frente do grupo.
Respeitar as funções e papéis dos elementos do grupo.
Cumprir todas as tarefas que me foram atribuídas.

Seguidamente, desta vez em grupo, preenchiam uma ficha de reflexão conjunta do grupo (Quadro 8), ou seja, cada grupo registava as dificuldades encontradas no momento da realização do trabalho, o que foi feito para resolver essas dificuldades e os aspetos que o grupo considerou que deveria melhorar, numa próxima vez, para conseguir uma melhor apresentação do trabalho desenvolvido. Para mim, enquanto professora, as fichas de registo de autoavaliação permitiram-me compreender se os alunos eram ou não honestos a preenchê-las, se tinham o cuidado de as preencher na sua totalidade e, ainda, compreender como é que os alunos estavam a desenvolver as suas competências sociais no decorrer das sessões de trabalho de grupo cooperativo.

Quadro 9. Ficha de reflexão conjunta do grupo

Trabalho n.º _____
Nome do grupo: _____ Data: _____
Pensem na maneira como o vosso grupo executou a tarefa. Respondam a cada uma das seguintes questões com a maior das sinceridades.
1. Quais foram as dificuldades que encontrámos na realização do trabalho de grupo?
2. O que fizemos para resolver essas dificuldades?
3. Quais os aspetos a melhorar no grupo para conseguir uma melhor apresentação? (caso considerem que existem aspetos a melhorar)

Tendo em conta que o professor deve proporcionar um momento no qual os alunos têm a possibilidade de partilhar com os restantes colegas da turma aqueles que foram os pontos positivos e/ou negativos do trabalho realizado (Lopes & Silva, 2009), após o preenchimento da ficha de autoavaliação e da ficha de reflexão conjunta do grupo, era dada essa oportunidade. Assim, realizava-se um balanço coletivo de todo o trabalho desenvolvido com o objetivo de refletir sobre a forma como cada grupo desenvolveu as tarefas e de compreender como estavam a ser desenvolvidas as competências sociais pelos alunos (Lopes & Silva, 2009).

Nesse momento, discutiam-se, então, diversos aspetos, tendo por base as fichas preenchidas, como por exemplo: as dificuldades sentidas, os aspetos que deviam ser melhorados, o trabalho efetuado por cada um dos elementos, os contributos dados por cada um dos elementos, entre outros. Os elementos dos grupos tinham oportunidade de dar sugestões e opiniões aos elementos dos outros grupos.

Posteriormente à implementação do projeto de intervenção e de investigação, voltámos a aplicar o inquérito por questionário utilizado inicialmente, mas desta vez com o intuito de identificar se as perceções que os alunos tinham, inicialmente, acerca do trabalho de grupo se tinham alterado ou expandido, ou não, após a implementação do projeto.

1.2.2. | Descrição das sessões

A implementação do projeto de intervenção e de investigação realizou-se em 4 sessões, entre 16 de março e 4 de maio, conforme já referi.

No seguinte quadro apresentamos, resumidamente as atividades realizadas em cada uma das sessões, sendo posteriormente descritas de forma mais detalhada.

Quadro 10. Calendarização das sessões

Sessão Dia	Duração (minutos)	Área Disciplinar	Atividade
1. ^a 16 de março	120 min.	Português	<ul style="list-style-type: none">▪ Formação dos grupos;▪ Elaboração de um texto narrativo intitulado “O Pai”;▪ Apresentação do trabalho realizado, à turma.
2. ^a 13 de abril	120 min.	Expressão Plástica e Português	<ul style="list-style-type: none">▪ Construção de um logotipo e de um slogan de grupo;▪ Apresentação do trabalho realizado, à turma.
3. ^a 20 de abril	150 min.	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none">▪ Pesquisa sobre uma atividade económica e construção de um cartaz sobre a mesma;▪ Apresentação do cartaz à turma.
4. ^a 4 de maio	120 min.	Matemática	<ul style="list-style-type: none">▪ Resolução de desafios matemáticos;▪ Apresentação à turma e discussão dos resultados obtidos.

1.^a Sessão

No dia 16 de março de 2016 realizou-se a primeira sessão. Esta teve início às 11h00min, após realizada a pré-sessão e depois do intervalo da manhã (ver anexo III).

Durante a entrada dos alunos na sala, fui indicando aos mesmos que deveriam colocar apenas o estojo, o manual de Português e o caderno diário em cima das mesas. De seguida, relembrei as regras e os papéis que foram definidos antes do intervalo. Nesse momento, aproveitei para informar os alunos que as regras construídas poderiam vir a sofrer alguns ajustes, mas que caso isso acontecesse os alunos seriam informados no momento de realizar o próximo trabalho de grupo. Seguidamente, expliquei aos alunos a importância de realizar uma avaliação no final de cada trabalho de grupo.

Neste sentido, após cada trabalho de grupo concluído e apresentado, deveriam preencher uma ficha de autoavaliação (cada aluno preenche uma ficha) e uma ficha de reflexão conjunta (cada grupo preenche uma ficha). De seguida, distribuí os alunos pelos grupos e, após organizados na sala de aula, cada um destes iniciou o trabalho de grupo.

Este trabalho de grupo consistiu na elaboração de um texto narrativo intitulado “O Pai”, em que, para a elaboração do texto, o grupo teria de escolher uma das hipóteses de trabalho entre as três que foram propostas. Para a realização deste trabalho, foi necessário relembrar dois textos explorados no dia anterior sobre o tema em causa. Para esse efeito, os alunos consultaram o manual de Português, que pedi que colocassem em cima das mesas no início da sessão. De seguida, cada grupo selecionou uma das hipóteses de trabalho indicadas no documento orientador do trabalho de grupo (ver anexo IV).

Após o texto concluído e apresentado pelo porta-voz de cada grupo, passou-se à fase de avaliação, preenchendo-se as fichas de autoavaliação e de reflexão conjunta do grupo e, por fim, fizemos o balanço deste trabalho de grupo. Neste balanço realizado coletivamente, refletiu-se sobre vários aspetos, nomeadamente, as dificuldades sentidas, os aspetos que correram melhor e aqueles que devem ser melhorados, momento este em que os alunos tiveram oportunidade de partilhar a sua opinião sobre o trabalho dos outros grupos e como foi a prestação dos elementos do seu próprio grupo no trabalho, como se pode observar no excerto seguinte, retirado da vídeo-gravação desta sessão:

Excerto retirado da vídeo-gravação do dia 16 de março de 2016

(sobre o grupo “Equipa relâmpago” constituído pelos alunos: Jorge, Luísa e Marco)

- Luísa:** (...) as dificuldades que encontrámos foi decidir os papéis de cada um.
- Sara:** Então o que fizeram para resolver essa dificuldade?
- Luísa:** (...) decidimos quem tinha mais potencial para desempenhar cada um dos papéis.
- Telmo:** (...) professora, em vez de ser pelo potencial podia ser por papel ou tesoura. (...) mas, no nosso grupo não definimos os papéis pelo potencial, mas através de uma estratégia, por exemplo, neste grupo podia ser o Paulo o líder, mas não, como não tinha vergonha de falar ali à frente foi o porta-voz, eu fui o secretário, não tinha muito jeito, mas todos demos boas ideias e o Néilson era o líder justo (...)

2.ª Sessão

No dia 13 de abril de 2016 realizou-se a segunda sessão de trabalho de grupo cooperativo (ver anexo V).

A sessão iniciou-se com a explicação da tarefa a realizar em grupo que consistiu na construção de um *slogan* e de um *logotipo* de grupo. Desta forma, comecei por questionar os alunos se conheciam o significado destas expressões. Alguns alunos foram capazes de responder, referindo diversos exemplos de *slogans* e *logotipos* de marcas existentes, aparentando compreender o que cada uma das expressões significava, como se pode observar no seguinte excerto, retirado da vídeo-gravação desta sessão:

Excerto retirado da vídeo-gravação do dia 13 de abril de 2016

Sara: *Geralmente todas as marcas que conhecemos têm um slogan. Conseguem dar-me um exemplo? A Lara sabe...*

Lara: *Sim, a Fanta! “Bebe Fanta e diverte-te!”*

Após os alunos terem partilhado as suas ideias, esclareci o significado das expressões, para que todos compreendessem o que era pretendido com este trabalho. Cada um dos grupos deveria criar um *logotipo* e um *slogan* de grupo e, após concluído, deveria colá-los na capa do seu portefólio, de acordo com as orientações presentes no documento orientador do trabalho de grupo (ver anexo VI).

Considerei relevante relembrar alguns dos procedimentos a ter em consideração na realização do trabalho de grupo, tal como já tínhamos visto no trabalho de grupo realizado anteriormente (constituição dos grupos; distribuição de papéis dentro do grupo; e regras). Como referido na sessão anterior, foi necessário fazer alguns ajustes nas regras que foram definidas em conjunto, pelo que alertei os alunos para esse facto.

Depois de serem abordados todos os aspetos importantes para a realização deste trabalho de grupo, os grupos procederam à realização do mesmo.

De seguida, o porta-voz de cada um dos grupos apresentou o *logotipo* e o *slogan* (ver anexo VII) que criaram para o seu grupo, explicitando as razões para a escolha dos mesmos, como se pode observar no seguinte excerto, retirado da vídeo-gravação desta sessão:

Excerto retirado da vídeo-gravação do dia 13 de abril de 2016

(sobre o grupo “Super génios” constituído pelos alunos: Telmo, Nélon e Paulo)

Telmo: *O nosso slogan é “somos os super génios nada nos pode deter porque nós vamos vencer”*

Posteriormente à apresentação dos trabalhos, preencheram as fichas de autoavaliação e de reflexão conjunta do grupo.

Por fim, procedemos ao balanço dos trabalhos realizados, de forma coletiva, momento este em que os alunos refletiram, para além de outros aspetos, sobre o que devem melhorar num próximo trabalho de grupo. Assim, a maior parte dos grupos, no momento de refletir sobre esse aspeto, referiu que deveriam procurar falar mais baixinho para não perturbar os outros grupos. Ao grupo do Jorge, da Luísa e do Marco, em particular, foi-lhe sugerido que cada um dos elementos deveria colaborar e participar no trabalho de grupo e, caso algum não o fizesse, deveria ser encorajado pelos restantes colegas de grupo para participar e trabalhar, uma vez que o Marco não participava muito no trabalho nem concluía a sua tarefa.

3.ª Sessão

A terceira sessão foi realizada no dia 20 de abril de 2016 (ver anexo VIII), na qual se realizou o terceiro trabalho de grupo com características de aprendizagem cooperativa, que consistiu na pesquisa sobre uma atividade económica e a construção de um cartaz sobre a mesma, com as informações selecionadas durante a pesquisa.

No início da sessão, tal como aconteceu nas anteriores, os alunos reuniram-se nos seus grupos, para darem início ao trabalho de grupo. Tendo em conta que uma aluna faltou, houve, nesta sessão, dois grupos em que cada um tinha apenas dois elementos.

Tendo em conta a complexidade deste trabalho, este teve uma maior duração do que os restantes trabalhos já realizados noutras sessões, uma vez que implicou pesquisar, selecionar informação e escrever um texto com essa mesma informação acerca de uma atividade económica e, de seguida, construir um cartaz para apresentação da atividade económica com base na informação recolhida. A escolha pelas atividades económicas para a realização deste trabalho de grupo prendeu-se com o facto de este conteúdo ter sido abordado na área disciplinar de

Estudo do Meio, o que permitiu que os alunos revissem a informação discutida nas aulas.

A cada grupo foi-lhe entregue um computador para pesquisar informação na internet sobre a respetiva atividade económica. Em cada um dos computadores, encontrava-se um documento *word* com as orientações específicas para a atividade que foi atribuída ao respetivo grupo (ver anexo IX), bem como os *links* que deveriam consultar para a realização da tarefa. Havia, ainda, outro documento *word* no computador, que também poderia ser utilizado como fonte de informação para o trabalho.

Após dadas todas as explicações para a realização do trabalho pelos grupos, estes deram início ao mesmo. Para a realização da apresentação dos trabalhos, cada grupo utilizou uma cartolina que viria a ser o cartaz do grupo (ver anexo X).

É de referir que o facto de alguns alunos manifestarem dificuldade em navegar na internet, revelou-se outro aspeto que influenciou a realização do trabalho pretendido no tempo estipulado, uma vez que foi necessário explicar, grupo a grupo, o que se pretendia, para além da explicação feita para todos os grupos.

Por fim, foram preenchidas as fichas de autoavaliação e de reflexão conjunto do grupo e, por último, foi realizado o balanço coletivo.

4.ª Sessão

No dia 4 de maio de 2016 realizou-se a quarta e última sessão (ver anexo XI). Esta consistiu na resolução de desafios matemáticos, em que cada um dos grupos tinha de resolver os dois desafios matemáticos que lhes foram atribuídos. Os desafios matemáticos distribuídos pelos grupos eram todos diferentes.

Neste dia decidi iniciar a sessão, realizando um balanço sobre o trabalho de grupo efetuado anteriormente, referindo alguns aspetos mencionados por cada grupo nas fichas de autoavaliação e fichas de reflexão conjunta do grupo. Nesse momento, elogiei os grupos que foram capazes de cumprir a maior parte das regras e aqueles que foram os mais sinceros no preenchimento da ficha de autoavaliação e a ficha de reflexão.

De seguida, forneci as orientações necessárias para a realização deste trabalho de grupo (ver anexo XII) e, logo de seguida, dei indicação aos grupos que podiam iniciar o trabalho.

Cada um dos grupos tinha de resolver os desafios matemáticos nas folhas de registo das resoluções dos mesmos que distribuí por cada grupo e nestas teriam,

também, de colocar as várias estratégias de resolução, caso descobrissem diferentes formas de resolver o mesmo desafio.

No momento da apresentação, o porta-voz tinha de registar a resolução dos desafios matemáticos do seu grupo no quadro e explicar todos os passos seguidos até encontrar a solução (ver anexo XIII).

Por fim, preencheram as fichas de autoavaliação e de reflexão conjunta e, de seguida, efetuámos o balanço coletivo, já habitual, acerca do trabalho realizado por cada um dos grupos, tendo em conta as regras estabelecidas, bem como as fichas de autoavaliação e as fichas de reflexão conjunta do grupo. Todos os grupos tiveram oportunidade de comentar os trabalhos realizados pelos colegas, assim como as dificuldades sentidas pelos mesmos e, ainda, de sugerir formas de as ultrapassar caso soubessem como o fazer, tal como podemos verificar no excerto retirado da vídeo-gravação desta sessão:

Excerto retirado da vídeo-gravação do dia 4 de maio de 2016

(Sobre o grupo formado por: Dário e Jorge)

Rute: *Eu acho que aquele grupo foi o que falou mais baixo.*

Telmo: *É uma sugestão: quando um tem uma ideia e o outro também tem, podem juntar essas ideias.*

(Sobre o grupo formado por: Diogo, Luísa e Nélson)

Gonçalo: *Eles trabalham muito bem, mas só que deviam colaborar todos no trabalho.*

Telmo: *Eu acho que o Diogo e o Nélson trabalham bem, o Nélson podia melhorar mais um bocado. A Luísa não trabalha muito, mas tenta trabalhar, tenta colaborar, mas ela deve se esforçar mais.*

Esse grupo, no início, pode estar sempre um pouco mais parado, mas no final tem sempre alguma coisa de interessante a mostrar.

Dário: *Este grupo faz muito barulho, incomoda-nos (...). A Luísa devia participar muito mais e ajudar muito mais os colegas.*

2. Opções metodológicas, técnicas e instrumentos de recolha de dados

2.1. Opções metodológicas

São diversas as opções metodológicas que podem ser adotadas para um projeto de intervenção e de investigação. No entanto, tendo por base a questão e os objetivos que orientaram o projeto de intervenção e de investigação, optou-se pela realização de um estudo exploratório e descritivo, de natureza qualitativa e interpretativa e com características da metodologia de investigação-ação.

Segundo Vilelas (2009), o estudo exploratório tem como objeto os conhecimentos que o investigador não domina e que pretende conhecer, familiarizando-se com o tema, estudando-o e explorando-o subjetivamente. Na mesma linha de pensamento, Gil (2002, p.41) refere que o estudo exploratório “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito (...)”. O mesmo autor acrescenta que o objetivo principal é descrever as características de um grupo de pessoas ou, ainda, de um determinado fenómeno. Neste sentido, a dimensão investigativa assume também uma natureza descritiva.

Com efeito, com a realização deste projeto, pretendeu-se descrever uma situação, para, posteriormente, a compreender e interpretar (Denzin, 2002, citado por Ventura, 2010; Vilelas, 2009). Assim, da mesma forma que assume uma natureza descritiva, também assume uma natureza interpretativa.

A interpretação, segundo Máximo-Esteves (2008), está presente ao longo de toda a investigação e as primeiras interpretações permitem verificar se os dados recolhidos se adequam às questões iniciais, se os instrumentos ou técnicas selecionados são os mais apropriados e se estão a ser corretamente utilizados e, ainda, verificar se os dados coligidos são suficientes ou se é necessário dar continuidade às observações.

Tendo em conta que com este projeto se pretende compreender quais as potencialidades do trabalho de grupo cooperativo para o desenvolvimento de competências sociais nos alunos, é necessário interpretar os fenómenos que são observados no contexto social em estudo. Desta forma, para compreender o contexto social que pretendo investigar, é fundamental ir interpretando o mesmo com base nos dados que se vão recolhendo (Pacheco, 1995).

De acordo com Stake (1995), citado por Tomaz (2007, p.148), a interpretação “constitui uma das características distintivas da investigação qualitativa”.

No que diz respeito à investigação qualitativa, esta verifica-se quando o investigador frequenta os locais em que naturalmente acontecem os fenómenos nos quais está interessado, envolvendo-se de forma ativa na investigação (Bogdan & Biklen, 1994), assim como sucedeu no presente projeto. Enquanto professora investigadora, frequentei o local, sala de aula, onde ocorriam os fenómenos que estava interessada em analisar.

Para Máximo-Esteves (2008, p.111), “uma abordagem metodológica qualitativa [é] caracterizada pela observação profunda e a descrição pormenorizada, para se compreenderem as pessoas, as suas ações, os valores (...)”. Este tipo de abordagem não se preocupa com a análise estatística, mas sim em compreender fenómenos sociais (Bell, 2004; Silveira & Córdova, 2009). Na mesma linha de pensamento, Vilelas (2009) refere que esta abordagem metodológica caracteriza-se por explorar o comportamento, as perspetivas e as experiências dos indivíduos que pretende estudar.

A principal finalidade desta metodologia é, acima de tudo, promover mudanças sociais no contexto onde se intervém (Bogdan & Biklen, 1994) e é nesta linha de pensamento que se insere o presente projeto, uma vez que um dos objetivos do mesmo se prende com a promoção de mudanças sociais, ou seja, o desenvolvimento das competências sociais nos indivíduos estudados.

Trata-se, ainda, de um estudo com características da metodologia de investigação-ação que, para Elliot (1991), citado por Máximo-Esteves (2008, p.18), é um “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”.

Latorre (2003) refere que esta é, maioritariamente, realizada de forma colaborativa. Nesta lógica, também o presente projeto foi desenvolvido de forma colaborativa, com a OC e a OUA, com quem realizei reflexões no momento da planificação das sessões e no momento após a sessão realizada, no sentido de melhorar as minhas intervenções.

Vilelas (2009, p.195) refere que a investigação-ação implica “planear, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa do que fazemos na nossa experiência diária”. Esta é caracterizada como cíclica, uma vez que se desenvolve numa espiral de ciclos que envolvem, então, a planificação, a ação, a observação e a reflexão (Coutinho et al., 2009). Também Latorre (2003, p.24) afirma que a investigação-ação tem como finalidade “mejorar su práctica educativa através de ciclos de acción y reflexión”.

Silva e Lopes (2015) definem as etapas do processo de investigação-ação que devem ser tidas em conta para a realização de um projeto de intervenção e de investigação, que apresento, de forma adaptada, no seguinte esquema:

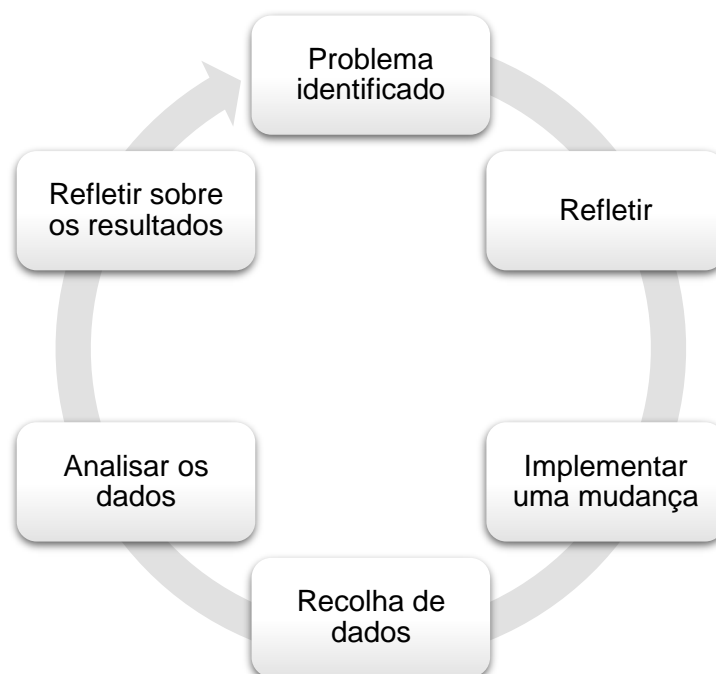


Figura 6. Etapas do processo de investigação-ação (Silva & Lopes, 2015, p.155)

Ainda que esta metodologia de investigação se desenvolva numa espiral de ciclos, envolvendo as etapas referidas na figura 6, de forma sistemática e contínua, no presente projeto de intervenção e de investigação não houve a possibilidade de desenvolver a investigação em vários ciclos, devido ao tempo limitado para a implementação do projeto. Neste sentido, só foi possível desenvolver as etapas do processo de investigação-ação num ciclo, ou seja, o problema foi identificado, refletiu-se sobre o mesmo, implementou-se uma mudança, recolheram-se e analisaram-se os dados e, por último, refletiu-se sobre os resultados obtidos.

Por fim, importa salientar a minha preocupação em analisar o contexto no qual intervirm de modo a identificar um problema e onde, posteriormente, deveria operar mudanças como forma de melhorar esse contexto.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

“O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar” (Bogdan & Biklen, 1994, p.149). Porém, para a recolha desses dados é necessário selecionar técnicas e instrumentos adequados.

Neste sentido, para proceder à recolha dos dados para a investigação, no decorrer do projeto de intervenção e de investigação, selecionei e utilizei diferentes técnicas e instrumentos, que menciono seguidamente:

- ✧ A observação participante;
- ✧ O inquérito por questionário;
- ✧ Os documentos (os registos das fichas de registo de autoavaliação e de reflexão conjunta do grupo);
- ✧ As notas de campo e as vídeo-gravações das sessões de trabalho de grupo e de balanço, que serão utilizadas como informação complementar e apenas quando se revelar oportuno;

Como afirma Máximo-Esteves (2008, p.87), a técnica de observação “permite o conhecimento direto dos fenómenos, tal como eles acontecem num determinado contexto”. A mesma autora acrescenta que esta técnica “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que neles se movimentam e as suas interações” (2008, p.87).

Assim, recolhi dados a partir da observação participante, que se verifica quando o investigador se introduz “no mundo das pessoas que pretende estudar (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.17). Por outras palavras, “o investigador participa e intervém no ambiente que observa” (Pacheco, 1995).

Ao definir-se o objeto ou sujeito a observar, é imprescindível determinar como se deve efetuar o seu registo (Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, recorri às notas de campo para fazer o registo dos dados recolhidos através da observação. Estas notas de campo permitiram-me realizar um registo mais detalhado da observação. Estas, geralmente, incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, as suas ações e interações e, ainda, notas interpretativas, ideias e impressões que foram surgindo no decorrer da observação (Máximo-Esteves, 2008).

Tendo em conta que participei e intervim no ambiente que observei, nem sempre foi possível anotar os acontecimentos no momento em que estes ocorreram e, assim, os registos tinham de ser elaborados depois das sessões, o mais rápido possível, enquanto se encontravam na memória os pormenores dos

acontecimentos (Máximo-Esteves, 2008). No entanto, para facilitar a tarefa de registo dos acontecimentos após serem realizadas as sessões, recorri à vídeo-gravação das mesmas como fonte de informação complementar.

As vídeo-gravações das sessões foram fundamentais, uma vez que me possibilitou registar acontecimentos que não foram possíveis observar nem registar no momento da realização das sessões (Pacheco, 1995). Assim, este instrumento permitiu “a captação da totalidade da conversação” em cada uma das sessões realizadas (Pacheco, 1995, p.91), bem como o registo de informação visual.

Sendo a transcrição definida como a transformação de “um discurso recolhido do modo oral para um texto redigido no modo escrito” (Máximo-Esteves, 2008, p.102), foram, também, feitas transcrições de excertos das vídeo-gravações, nas situações em que se verificou necessário.

É de salientar que a própria instituição se encarrega de solicitar, previamente, a autorização aos encarregados de educação para proceder a vídeo-gravações e fotografar as crianças, uma vez que esta recebe regularmente estagiários e estes implementam os seus projetos de intervenção e de investigação nesta instituição. É de salientar, ainda, que todas as informações recolhidas, bem como as fotografias e as vídeo-gravações adquiridas foram utilizadas unicamente para o desenvolvimento deste trabalho e, sempre que foi possível, não foram captados os rostos das crianças, de modo a preservar o anonimato das mesmas.

No que se refere aos documentos, destaco as fichas de registo de autoavaliação e as fichas de reflexão conjunta do grupo preenchidas após cada trabalho de grupo cooperativo realizado. Estas fichas foram instrumentos de recolha de dados indispensáveis para analisar e monitorizar a evolução dos alunos, quanto ao desenvolvimento das suas competências sociais.

O inquérito por questionário, outro instrumento de recolha de dados utilizado, foi aplicado aos alunos antes e depois da implementação do projeto de intervenção e de investigação. O questionário refere-se ao conjunto de perguntas sobre o assunto que se pretende estudar, cujas respostas são apresentadas de forma escrita (Coutinho, 2009). Este permite obter informação sobre um determinado assunto que, neste caso específico, teve como intuito identificar as perceções dos alunos acerca do trabalho de grupo, antes de se dar início à implementação do projeto e após a implementação do mesmo, de modo a constatar se houve alguma alteração nas perceções que os alunos tinham inicialmente acerca do trabalho de grupo.

O questionário aplicado aos alunos incluía quatro questões, todas de resposta aberta, para compreender que conhecimentos os alunos possuíam sobre o que era trabalhar em grupo numa perspetiva cooperativa, assim como os aspetos que consideravam essenciais para trabalhar em grupo.

Com a primeira questão objetivou-se que os alunos explicassem o que era para eles trabalhar em grupo. Na segunda questão pretendia-se que os alunos referissem o que mais gostam quando trabalham em grupo e na terceira questão deveriam indicar os aspetos que menos gostam. Com a quarta e última questão pretendia-se que os alunos descrevessem o que consideravam necessário para trabalhar em grupo, permitindo compreender quais os aspetos que os alunos consideravam importantes para trabalhar em grupo.

Seguidamente, apresento um quadro-resumo da calendarização das tarefas, bem como das técnicas e instrumentos utilizados na recolha dos dados, ao longo das semanas de implementação do projeto de intervenção e de investigação:

Quadro 11. Quadro-resumo das técnicas e instrumentos de recolha de dados

Dia de intervenção para o projeto	Tarefas	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
2 de março	Aplicação de um inquérito por questionário aos alunos com o objetivo de identificar as perceções dos alunos acerca do trabalho de grupo, antes da implementação do projeto.	• Inquérito por questionário
16 de março	Implementação da 1. ^a sessão	• Observação participante • Notas de campo • Ficha de autoavaliação • Ficha de reflexão conjunta do grupo • Vídeo-gravação
13 de abril	Implementação da 2. ^a sessão	
20 de abril	Implementação da 3. ^a sessão	
4 de maio	Implementação da 4. ^a sessão	
25 de maio	Aplicação do inquérito por questionário aos alunos, utilizado inicialmente, com o objetivo de identificar as perceções dos alunos acerca do trabalho de grupo, após a implementação do projeto.	• Inquérito por questionário

Para finalizar, os dados foram recolhidos com o intuito de serem analisados. Neste sentido, o meu corpus de análise, definido como o “conjunto de dados submetidos a procedimentos analíticos” (Pacheco, 1995, p.98), é constituído pelos inquéritos por questionário (aplicados inicialmente e no fim da implementação do projeto), pelas fichas de registo de autoavaliação e pelas fichas de reflexão conjunta do grupo. Também as transcrições de excertos das vídeo-gravações farão parte do corpus de análise, no entanto, serão utilizadas como informação complementar nos momentos em que se revelar oportuno.

3. Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos.

Após a descrição do projeto de intervenção e de investigação e das opções metodológicas, é essencial apresentar, analisar e interpretar os dados recolhidos para poder refletir e avaliar as potencialidades da estratégia didática implementada - trabalho de grupo cooperativo - no desenvolvimento das competências sociais dos alunos.

Desta forma, apresento, analiso e interpreto os dados recolhidos através do inquérito por questionário passado aos alunos antes e depois da intervenção, das fichas de registo de autoavaliação preenchidas individualmente por cada um dos elementos de cada grupo no final de cada sessão e, ainda, das fichas de reflexão conjunta do grupo, complementando a apresentação, análise e interpretação dos dados com evidências registadas nas vídeo-gravações de cada uma das sessões, apenas nas situações em que se justifique.

3.1. Técnica de análise de dados: Análise de conteúdo

Posteriormente à recolha dos dados, é necessário proceder à apresentação, análise e interpretação dos mesmos, para ser possível chegar-se a algumas conclusões relativas aos resultados do projeto de intervenção e de investigação implementado.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.205), a análise de dados refere-se ao processo de organização dos materiais, isto é, dos dados que foram sendo recolhidos e acumulados no decurso da intervenção e da investigação, com o objetivo de aumentar a própria compreensão por parte do investigador “[...] desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. Os mesmos autores acrescentam que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (1994, p.205). Em suma, analisar os dados implica organizá-los de modo a facilitar a sua compreensão para, depois, ser possível retirar conclusões.

Deste modo, para proceder à análise dos dados que recolhi ao longo da implementação do projeto de intervenção e de investigação foi necessário selecionar uma técnica de análise dos mesmos. Assim, selecionei a análise de conteúdo, como técnica para analisar os dados que recolhi ao longo do processo.

A análise de conteúdo, de acordo com Amado (2013, p.302), apoiado em Berelson (1952), “consiste numa técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações”. Ainda de acordo com este autor, esta técnica “aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (p. 348).

Esta técnica de análise permite, portanto, uma representação rigorosa e objetiva dos conteúdos, ao serem codificados e distribuídos por categorias e subcategorias, de modo a fazer inferências interpretativas para, no fim, ser mais fácil a compreensão dos mesmos (Amado, 2013).

De acordo com Amado (2013), para o processo de análise de conteúdo é preciso ter em conta seis fases: 1) a definição do problema e dos objetivos do trabalho; 2) a explicitação de um quadro de referência teórico; 3) a constituição de um corpus documental; 4) a leitura atenta e ativa; 5) a formulação de hipóteses; 6) a categorização.

Tendo em conta as fases acima mencionadas, e após ter definido o problema, os respetivos objetivos do meu projeto de intervenção e de investigação e de ter enquadrado teoricamente esse mesmo problema, o primeiro passo para se proceder à análise dos dados é constituir o *corpus* documental, ou seja, escolher o conjunto de documentos para submeter à análise de conteúdo. Deste modo, o meu *corpus* documental é constituído pelo questionário inicial e final, que integra questões de resposta aberta e pelas fichas de registo de autoavaliação e de reflexão conjunta do grupo.

Os documentos que integram o *corpus* documental resultaram do “próprio processo de investigação” (Amado, 2013, p. 310).

Amado (2013) refere, ainda, que para a constituição desse *corpus* é necessário ter em conta vários aspetos. Assim, um dos aspetos a ter em conta é a adequação, ou seja, os documentos devem ser “adequados aos objetivos da pesquisa” (p.311). É importante, também, segundo o mesmo autor, que os documentos possuam características e finalidades semelhantes.

Retomando as fases anteriormente referidas, a próxima a ter em consideração é a realização de leituras atentas e ativas do *corpus* documental para compreender quais os conceitos mais utilizados e os temas mais relevantes do conjunto de documentos selecionados (Amado, 2013).

A última fase a ter em vista é a categorização que consiste no “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem

uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Bardin, 1979, p.103, citado por Amado, 2013, p.312). As categorias, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.221), “constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados.”

Segundo Amado (2013, p.313), um dos objetivos da análise de conteúdo “é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise”.

Deste modo, para analisar o *corpus* documental, optei pela categorização, definindo categorias e subcategorias, tendo por base os objetivos que orientam o meu projeto de intervenção e de investigação e o enquadramento teórico realizado, uma vez que, segundo Amado (2013, p.336), “um sistema de categorias deve ser adaptado ao *corpus* em análise, à problemática e aos objetivos da investigação”. Foram, ainda, definidos indicadores para cada uma das categorias e subcategorias, de modo a esclarecer o significado das mesmas. Assim sendo, elaborou-se um sistema de categorias que teve como objetivo organizar e sistematizar a informação recolhida para que, posteriormente, fosse mais fácil interpretá-la e fazer inferências.

Após definido o sistema de categorias, foi necessário seleccionar as unidades de registo. Vala (1986, citado por Amado, 2013) considera que as unidades de registo são segmentos de um determinado conteúdo que se pretende colocar numa dada categoria e, conseqüentemente, numa subcategoria. Assim, as unidades de registo que determinei, foram distribuídas pelas categorias e subcategorias correspondentes.

Deste modo, foram definidas três grandes categorias: a entreajuda; a comunicação; e a responsabilidade. Estas categorias relacionam-se com os objetivos que foram definidos para a intervenção. Para além destas categorias, considereei necessário acrescentar uma outra categoria - Outros – para ser possível enquadrar as unidades de registo que não faziam sentido serem introduzidas nas categorias já existentes e cuja sua relevância não justificava a definição de outras categorias ou subcategorias.

No que se refere à definição das subcategorias que operacionalizam cada categoria, tive por base as regras definidas antes de iniciar as sessões de trabalho em grupo cooperativo, procedendo a alguns ajustes decorrentes da leitura do *corpus* documental, como foi o caso dos ajustes feitos aos indicadores que compreendem cada subcategoria. A razão pela qual tive por base as regras de trabalho de grupo cooperativo definidas antes de iniciar as sessões, prende-se com o facto de essas mesmas regras traduzirem competências sociais fundamentais na realização do trabalho de grupo.

Depois de todos os ajustes realizados, e conforme se pode observar no quadro 11, obtive o seguinte sistema de categorias, subcategorias e respectivos indicadores para a análise dos dados:

Quadro 12. Sistema de categorias

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Entreajuda	Ajudar	É onde se enquadram registros relacionados com ajudar os outros elementos do grupo e integrar os mesmos no trabalho de grupo.
	Ter coragem de pedir ajuda	É onde se enquadram registros relacionados com a coragem de pedir ajuda e receber ajuda de alguém (professora ou colega de grupo).
Comunicação	Falar num tom de voz baixo	É onde se enquadram registros relacionados com o tom de voz, como são exemplos: fazer silêncio; não fazer barulho; não haver confusão; e falar num tom de voz baixo.
	Partilhar ideias	É onde se enquadram registros relacionados com o interesse em partilhar ideias, propor ideias, dar opiniões.
	Aceitar e respeitar as ideias	É onde se enquadram registros relacionados com a capacidade de ouvir, aceitar e respeitar as ideias e opiniões dos outros, bem como respeitar todos os elementos do grupo e restantes grupos.
	Chegar a um acordo	É onde se enquadram registros relacionados com o entendimento entre os elementos do grupo, conversando, de forma a não existirem zangas, discussões nem má relação entre os mesmos. Enquadram-se, ainda, registros relacionados com o confronto e discussão de ideias e com a importância de utilizar ideias de todos os elementos do grupo.
	Esperar pela sua vez	É onde se enquadram registros relacionados com o esperar pela sua vez de falar, de participar e de contribuir para o trabalho de grupo.
	Participar e colaborar	É onde se enquadram registros relacionados com a colaboração, participação e trabalho por parte de todos os elementos de grupo, de modo a contribuírem na realização do trabalho.
	Ter coragem de falar à frente do grupo	É onde se enquadram registros relacionados com a coragem em falar à frente do grupo e dos restantes grupos, tanto no momento da realização do trabalho como no momento de apresentação do mesmo.
Responsabilidade	Respeitar as tarefas	É onde se enquadram registros relacionados com o respeito pelas tarefas a desempenhar pelos elementos do grupo e a responsabilidade em cumprir as mesmas.
	Respeitar os papéis	É onde se enquadram registros relacionados com a responsabilidade que cada um dos elementos do grupo deve ter em cumprir o papel que lhe foi atribuído e o respeito que estes devem ter pelos papéis dos restantes elementos do grupo.
	Respeitar as regras	É onde se enquadram registros relacionados com o respeito pelas regras estabelecidas para trabalhar em grupo e a responsabilidade que devem ter em cumpri-las.

Outros	-	É onde se enquadram registos que não se adequam em nenhuma das outras categorias.
--------	---	---

Após a apresentação do Sistema de Categorias a ter em conta para a organização dos dados constituintes do *corpus* documental e para facilitar a análise dos mesmos, no ponto seguinte, apresento, analiso e interpreto os dados recolhidos, tendo por base o sistema de categorias apresentado.

Assim, começo por analisar as percepções iniciais dos alunos sobre o trabalho de grupo a partir das respostas dadas pelos alunos às questões do inquérito por questionário. De seguida, analiso o processo de desenvolvimento das competências sociais dos alunos na intervenção, a partir das fichas de registo de autoavaliação e das fichas de reflexão conjunta do grupo preenchidas pelos alunos.

Por fim, analiso as percepções dos alunos sobre o trabalho de grupo, a partir do inquérito por questionário final, de modo a compreender se houve alterações e evolução nas percepções dos alunos devido à estratégia de trabalho de grupo cooperativo implementada com estes mesmos alunos.

3.2. Análise das percepções dos alunos sobre o trabalho de grupo, tendo por base o questionário inicial

Atendendo que, para a implementação do projeto de intervenção e de investigação, seria importante compreender, numa primeira fase, quais as percepções iniciais dos alunos acerca do trabalho de grupo e se nessas percepções os alunos incluíam algumas competências sociais consideradas fundamentais para trabalhar em grupo cooperativo, decidi aplicar um inquérito por questionário (ver anexo XIV). Este questionário foi aplicado aos alunos antes de iniciar a implementação do projeto de intervenção e de investigação e foi preenchido pelos mesmos de forma individual.

Conforme já tive oportunidade de referir, o questionário inicial foi aplicado no dia 2 de março de 2016, tendo respondido ao mesmo os 17 alunos da turma, participantes do projeto de intervenção e de investigação.

De modo a auxiliar a apresentação e análise dos dados recolhidos, tendo por base o sistema de categorias, elaborei, para cada uma das questões do questionário, um gráfico que permite visualizar com maior facilidade a distribuição quantitativa das unidades de registo pelas respetivas subcategorias e categorias.

Assim, na primeira questão, e com o objetivo de compreender qual o conceito de trabalho de grupo construído por cada aluno antes de iniciar a intervenção, solicitei que respondessem à questão “Se tivesses que explicar a alguém o que é trabalhar em grupo, como explicarias?”, tal como se pode verificar na figura 7:

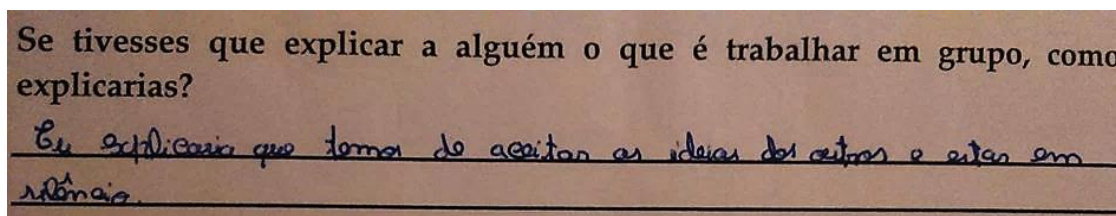
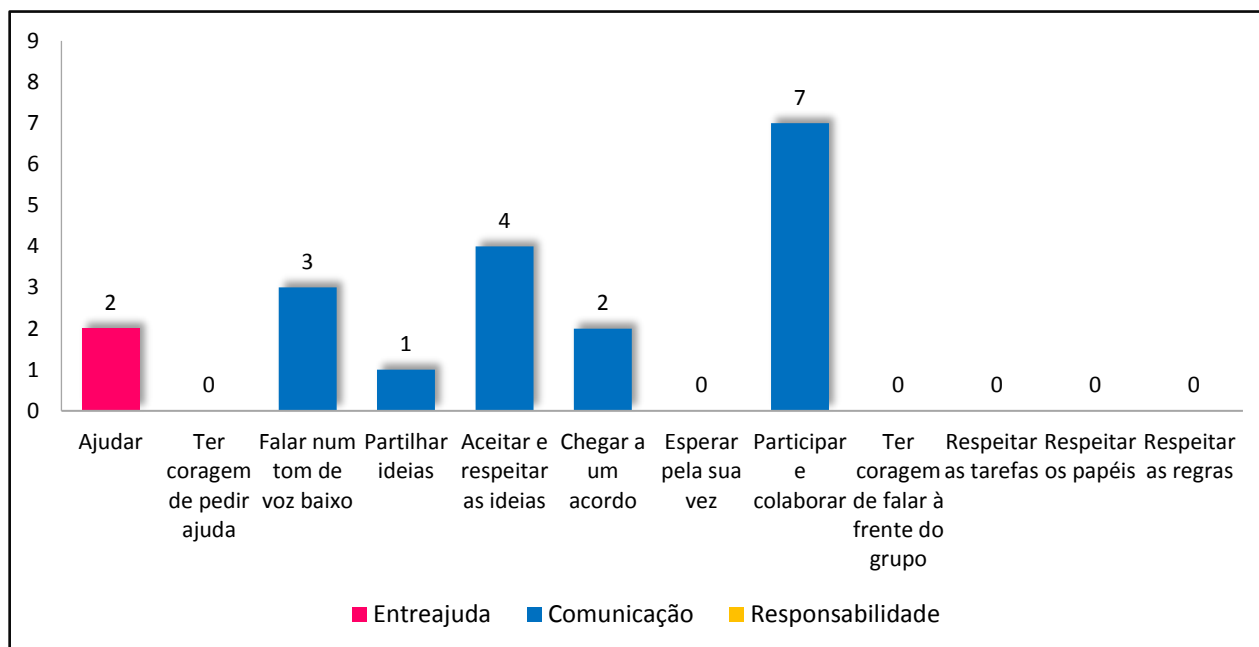


Figura 7. Resposta do aluno Dário à primeira pergunta do questionário inicial

Ao observar o gráfico 1, verificamos que os alunos, ao definirem o conceito de trabalho de grupo, valorizam, essencialmente, aspetos relacionados com a comunicação, uma vez que as unidades de registo produzidas pelos alunos se enquadram, maioritariamente, nessa mesma categoria.

Gráfico 1. Questão "Se tivesses que explicar a alguém o que é para ti trabalhar em grupo, como explicarias?" do questionário inicial



No que diz respeito aos aspetos que definem a comunicação entre os elementos do grupo, verifica-se que o que os alunos mais valorizam é a

participação e a colaboração de todos os elementos na realização das tarefas conforme ilustram os excertos seguintes:

Francisca: *O trabalho em grupo é um onde todos colaboram.*

Gonçalo: *Explicaria que trabalhar em grupo era participar [...].*

Miguel: *Trabalhar em grupo é colaborarmos uns com os outros.*

No que toca a “aceitar e respeitar as ideias” dos colegas e “falar num tom de voz baixo”, estes são os aspetos a seguir mais valorizados pelos alunos naquilo que para eles pode definir o que é trabalho de grupo, não apresentando diferenças significativas nos resultados relativos a estas duas subcategorias. No entanto, no que se refere à subcategoria “falar num tom de voz baixo”, e ainda que tenham sido apenas três alunos a referir aspetos enquadrados nesta subcategoria, questiono-me se esta referência por parte dos alunos não poderá estar relacionada com o facto de eu e a Orientadora Cooperante, professora titular da turma, termos alertado várias vezes os alunos para moderarem o tom de voz, numa atividade em grupo realizada pelos alunos antes da implementação do projeto de intervenção e de investigação.

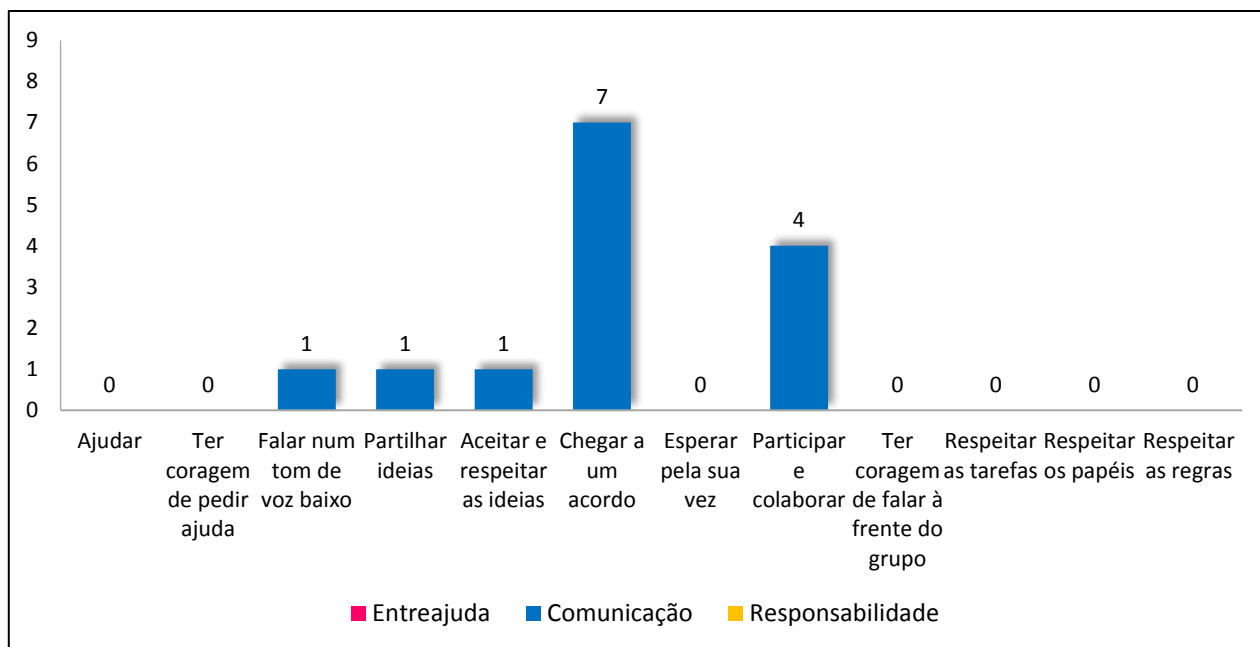
No que se refere aos aspetos de menor expressividade, e ainda dentro da categoria comunicação, encontram-se os que se relacionam com a importância de se “chegar a um acordo” e de “partilhar ideias”.

Quanto à categoria “entreaajuda”, pode-se observar que não houve nenhum registo relacionado com a subcategoria “coragem para pedir ajuda” e relativamente à subcategoria “ajuda” apenas dois alunos consideram a ação de ajudar o outro como um aspeto importante a integrar na definição do conceito de trabalho em grupo. Pode, assim, subentender-se a ausência da noção de reciprocidade que a entreaajuda pressupõe, isto é, se por um lado é importante ajudarmos os nossos colegas, não é menos importante sermos capazes de pedir ajuda, e de aceitarmos essa ajuda, quando dela necessitamos.

No que diz respeito à categoria da “responsabilidade” que inclui aspetos como respeitar regras, tarefas e papéis, através da análise do gráfico é possível inferir que os alunos, no primeiro momento de recolha de dados, parecem não valorizar ainda aspetos relacionados com a responsabilidade, pelo menos de forma explícita, na medida em que não há nenhum registo que se enquadre nesta categoria.

Quando questionados sobre o que mais gostam no trabalho de grupo, e tal como se pode observar no gráfico 2, verifica-se que os resultados são semelhantes aos da primeira questão sendo que, neste caso, a categoria “comunicação” foi a única que obteve registos.

Gráfico 2. Questão "Indica o que mais gostas no trabalho de grupo" do questionário inicial



Assim, os aspetos que os alunos manifestam gostar mais num trabalho que é desenvolvido em grupo, relacionam-se com a comunicação que a realização do trabalho de grupo parece potenciar. No entanto, se na primeira questão a subcategoria “chegar a um acordo” teve pouco expressividade, na segunda questão parece ser o aspeto mais valorizado e apreciado por estes alunos, conforme se pode ver nos excertos seguintes:

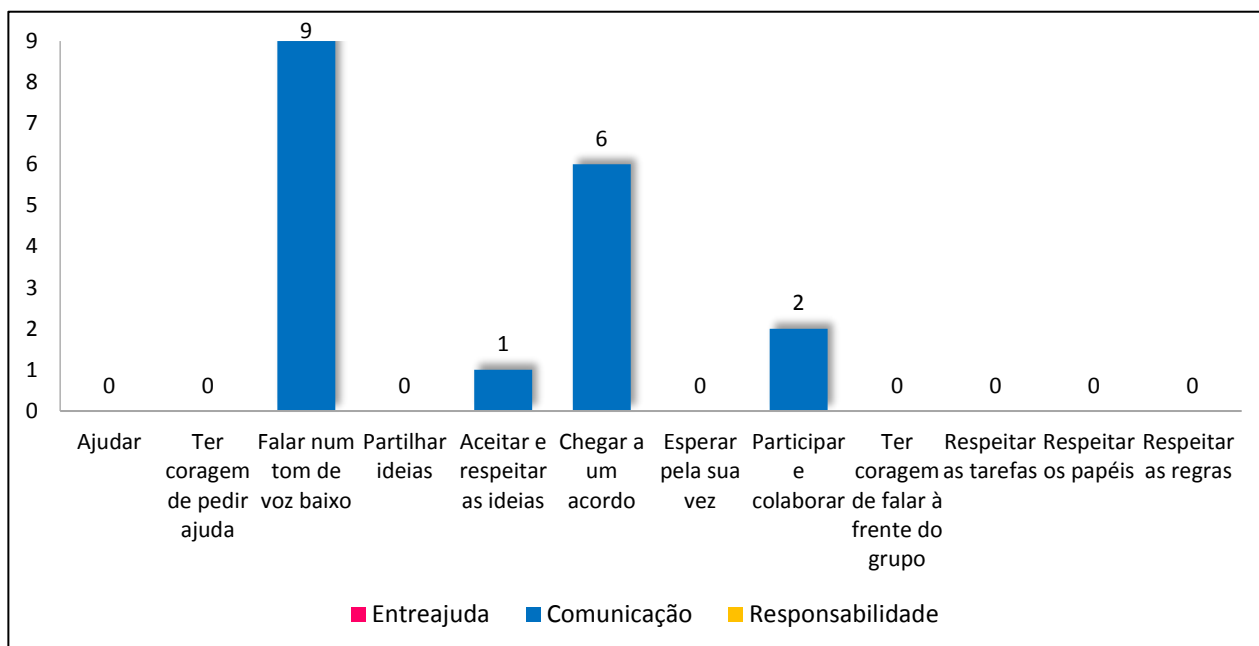
Gonçalo: *Quando as pessoas se entendem.*

Rute: *Quando **esta** a correr **todo** bem.*

As restantes subcategorias, “falar num tom de voz baixo”, “partilhar ideias” e “aceitar e respeitar as ideias”, têm pouca expressividade, conforme se pode verificar no gráfico 2.

Importa referir que, se nas duas questões anteriormente referidas os alunos valorizam aspetos relacionados com a comunicação, na questão “Indica o que menos gostas no trabalho de grupo”, não é diferente, como se pode observar no gráfico 3, ou seja, os alunos continuam a realçar aspetos relacionados com a comunicação:

Gráfico 3. Questão “Indica o que menos gostas no trabalho de grupo” do questionário inicial



No entanto, as subcategorias que traduzem o que menos gostam no trabalho de grupo relacionadas com a comunicação são, de um modo global, diferentes daquelas que valorizam na segunda questão.

Assim, os aspetos mais enfatizados pelos alunos, nesta questão, estão relacionados com a subcategoria “falar num tom de voz baixo”. Neste sentido, subentende-se que os alunos não gostam que haja barulho e confusão quando se realizam trabalhos de grupo. Com efeito, por vezes, existia na sala de aula algum barulho e confusão e, ainda que fosse habitual alguns alunos manifestarem comportamentos que originavam barulho e confusão na sala de aula, presume-se que a maior parte dos alunos não gostava que esses aspetos se manifestassem, essencialmente, no momento da realização de um trabalho em grupo, como ilustram os seguintes excertos:

José: *De ouvir barulho dos colegas do grupo.*

Rute: *Quando **esta** muita **confozão**.*

No que diz respeito aos resultados obtidos na subcategoria “chegar a um acordo”, é possível verificar que não diferem dos resultados obtidos na segunda questão, havendo apenas a diferença de um registo, sendo a subcategoria com o segundo maior número de registos, na terceira questão. Deste modo, se é verdade que os alunos parecem apreciar quando conseguem chegar a um acordo, conforme se viu na questão 2, também parece ser verdadeiro o facto de os alunos não

apreciarem situações em que não existe entendimento entre os elementos do grupo, como se pode ver nos seguintes excertos:

Luísa: Quando nos zangamos não **intendemos** as ideias uns dos outros.

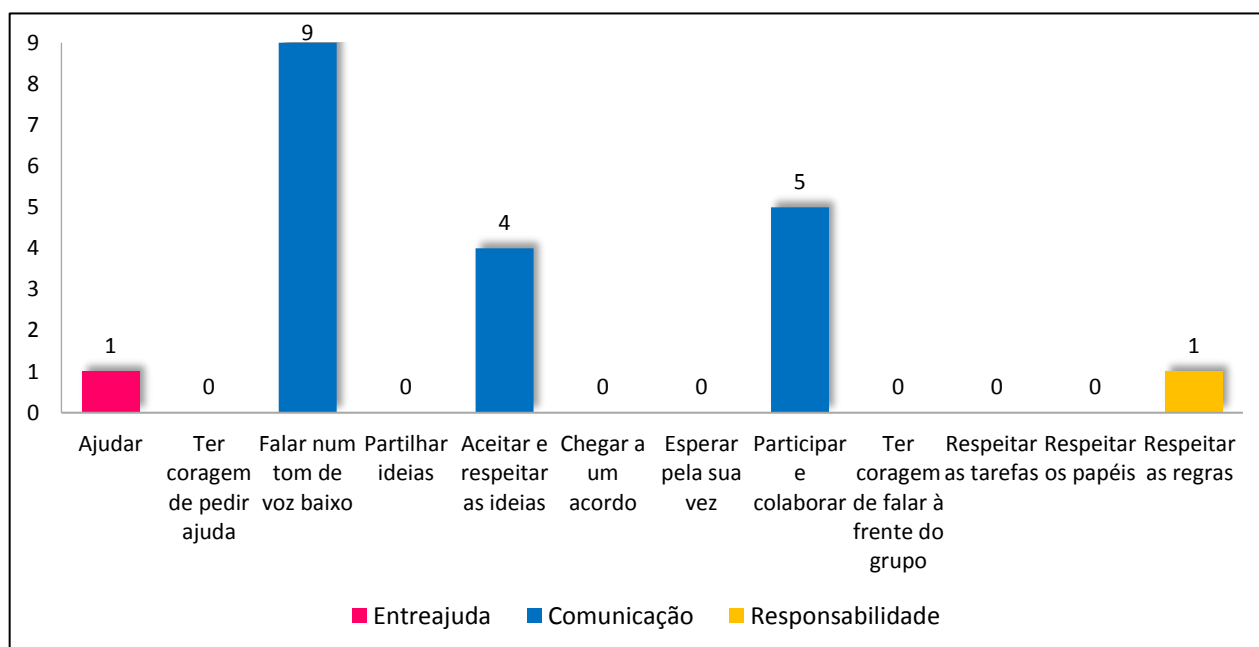
Lídia: Eu não gosto quando não nos entendemos com o trabalho.

Relativamente aos aspetos com menor expressividade, encontram-se os que são abrangidos pelas subcategorias “aceitar e respeitar as ideias” e “participar e colaborar”. Neste sentido, compreende-se que apenas dois alunos manifestam não gostar dos alunos que não são capazes de aceitar e respeitar as ideias dos outros e de participar e colaborar na realização do trabalho em grupo.

No que se refere às categorias da “entreaajuda” e da “responsabilidade”, e à semelhança do gráfico 2, não se verificou nenhum registo.

Ao questionar os alunos sobre o que consideram necessário para trabalhar em grupo, estes valorizam, maioritariamente, e mais uma vez, aspetos relacionados com a comunicação, como se pode observar no gráfico 4:

Gráfico 4. Questão “O que é que achas que é necessário para trabalhar em grupo?” do questionário inicial



Mesmo que não se verifique um grande número de registos nas categorias da “entreada” e da “responsabilidade”, não deixa de ser importante realçar que se obteve um registo em cada uma dessas categorias, contrariamente ao que havia acontecido nas questões anteriores.

Relativamente aos aspetos que abrangem a comunicação entre os elementos do grupo, constata-se que há maior valorização, por parte dos alunos, de aspetos relacionados com a subcategoria “falar num tom de voz baixo”, seguida da subcategoria “participar e colaborar”. Assim, presume-se que os alunos consideram necessário a participação e colaboração de todos os elementos do grupo, bem como a utilização de um tom de voz adequado, para que a realização de um trabalho em grupo resulte.

Ao registarem-se aspetos relacionados com a importância de se “falar num tom de voz baixo”, subentende-se que os alunos enfatizam estes aspetos, porque parecem ter consciência de que ao manifestarem comportamentos menos adequados dentro da sala de aula, como é exemplo o tom de voz demasiado elevado, pode impedir o bom funcionamento de um trabalho em grupo.

Relativamente à aceitação e respeito pelas ideias dos colegas de grupo, estes são os aspetos a seguir mais enfatizados pelos alunos. Por este motivo, presume-se que os mesmos consideram que é essencial aceitar e respeitar as ideias que os colegas de grupo partilham para se trabalhar em grupo de forma conveniente, como ilustram os seguintes excertos:

Lara: *Saber ouvir as ideias dos outros.*

Lídia: *É preciso aceitar novas ideias [...].*

Ainda que não se verifique um número significativo de registos, não deixa de ser importante destacar o registo efetuado por um aluno relativamente à importância de se ter uma atitude responsável no momento de realizar um trabalho em grupo, tendo em conta que, segundo a literatura, a responsabilidade, tanto individual como de grupo, é fundamental para a realização de um trabalho em grupo cooperativo (Lopes & Silva, 2010).

Os aspetos relacionados com a subcategoria “ajudar”, à semelhança dos aspetos inerentes à subcategoria “respeitar as regras”, são os menos indicados e por isso menos valorizados pelos alunos. Deste modo, subentende-se que os alunos não parecem dar importância a aspetos relacionados com a entreada e a responsabilidade, mesmo que estes sejam considerados fundamentais para que a cooperação funcione convenientemente na sala de aula (Johnson & Johnson, 1989; Johnson, Johnson & Holubec, 1993, citados por Lopes & Silva, 2009).

É de referir que, apesar de os alunos não enfatizarem aspetos relacionados com a subcategoria “chegar a um acordo” como sendo necessários para se trabalhar em grupo, indicam-nos, na segunda questão, como aquele que mais gostam. Assim, subentende-se que, embora não considerem estes aspetos essenciais, os alunos apreciam que todos os elementos do grupo manifestem a capacidade de se entenderem e de chegarem a um acordo relativamente ao trabalho a desenvolver em grupo.

Sintetizando, importa salientar que, até à data, os alunos ainda não tinham realizado nenhum trabalho em grupo com características de aprendizagem cooperativa. Por este motivo, é possível inferir, no primeiro momento de recolha de dados, que os alunos parecem não valorizar alguns aspetos, considerados pela literatura, como fundamentais para que a cooperação funcione de forma conveniente na sala de aula. São exemplos, a interdependência positiva, que define a interação desenvolvida entre os alunos quando se entreeajudam, e a responsabilidade individual e de grupo (Lopes & Silva, 2009).

Ainda que os alunos não tenham enfatizado aspetos relacionados com a entreeajuda e a responsabilidade, é possível perceber que estes valorizaram aspetos relacionados com o processo de comunicação e, assim, subentende-se que têm consciência da importância desses aspetos para a realização de um trabalho em grupo. Portanto, importa referir que os dados analisados permitem-me concluir que o trabalho em grupo cooperativo proporciona o desenvolvimento de competências interpessoais, característica importante para o desenvolvimento da capacidade de comunicação (Dias, 2009).

Por fim, ainda que os alunos possam ter identificado alguns dos aspetos essenciais para se trabalhar em grupo cooperativo, importa compreender, num segundo momento de recolha de dados, se os mesmos tiveram a capacidade de operacionalizar esses aspetos para o trabalho desenvolvido em grupo cooperativo.

3.3. Análise do processo de desenvolvimento das competências sociais dos alunos durante a intervenção

Após ter apresentado, analisado e interpretado as percepções iniciais dos alunos relativas ao trabalho de grupo, importa agora analisar o processo de desenvolvimento das competências sociais dos alunos através da implementação da estratégia didática Trabalho de Grupo Cooperativo. Assim, para proceder à análise do processo de desenvolvimento das competências sociais dos alunos terei em consideração os dados recolhidos a partir das fichas de registo de autoavaliação (ver anexo XV) e das fichas de reflexão conjunta do grupo preenchidas pelos alunos (ver anexo XVI). Os dados recolhidos através destas duas fichas serão apresentados, analisados e interpretados de forma integrada, estabelecendo-se o confronto e cruzamento de dados. Sempre que se considerar oportuno recorrerei às fontes de evidência complementar, nomeadamente, aos registos das vídeo-gravações e às notas de campo.

Com o preenchimento das fichas de registo de autoavaliação e de reflexão conjunta do grupo, tive como finalidade verificar se os alunos eram ou não capazes, em cada sessão, de orientar a sua ação, tendo por base as regras definidas em conjunto para trabalhar em grupo. Estas regras foram orientadas para as competências sociais fundamentais no trabalho de grupo cooperativo e que pretendia desenvolver nos alunos.

A ficha de autoavaliação encontrava-se organizada em duas partes. A primeira parte era constituída por uma tabela de dupla entrada. Assim, a coluna da direita integrava dez itens. Cada item correspondia a uma das regras que deveriam ser tidas em conta pelos alunos e, por sua vez, às competências sociais a desenvolver, como já mencionado no parágrafo anterior. Para cada um destes itens era apresentada uma escala com três níveis: “já sou capaz”, “sou mais ou menos capaz” e “ainda não sou capaz”, sendo solicitado aos alunos que indicassem para cada regra o modo como se sentiam, ou não, capazes de a ter em consideração no momento em que realizavam os trabalhos de grupo, assinalando com uma (X) debaixo do nível da escala que correspondia à sua opinião. Importa referir que as tabelas onde serão apresentadas as frequências das respostas dos alunos à 1.^a questão, das 4 sessões de trabalho de grupo cooperativo, serão organizadas tendo por base as categorias de análise, de modo a compreender em que categoria se insere cada um dos itens.

A segunda parte da ficha incluía três questões de resposta aberta. Com estas questões pretendia promover a capacidade de autoanálise de cada aluno, permitindo-me compreender o que é que cada um mais gostou de fazer no trabalho de grupo (questão 2), o que é que considerava que ainda não foi capaz de fazer

bem (questão 3) e o que considerava que deveria melhorar no próximo trabalho de grupo (questão 4).

Atendendo a que foram realizadas 4 sessões de trabalho de grupo, cada aluno preencheu um total de 4 fichas de autoavaliação. Após a ficha de autoavaliação preenchida, era distribuída por cada um dos grupos, a ficha de reflexão conjunta do grupo, cujo preenchimento era discutido em conjunto pelos vários elementos do grupo.

A ficha de reflexão conjunta do grupo incluía três questões de resposta aberta. Com estas questões pretendia promover a capacidade de os alunos refletirem em conjunto sobre as dificuldades que encontraram na realização do trabalho de grupo (questão 1), como procederam para resolver essas dificuldades (questão 2) e se consideravam haver aspetos a melhorar no momento da apresentação do trabalho realizado pelo seu grupo aos restantes grupos (questão 3). Cada grupo preencheu um total de 4 fichas de reflexão conjunta.

Importa referir que ambas as fichas constituíam um ponto de partida para a reflexão realizada coletivamente, após cada sessão.

Ao analisar os dados recolhidos através destas duas fichas, e ao confrontar estes dados com as notas de campo que fui registando no decurso das sessões e com as vídeo-gravações realizadas durante os momentos de balanço, verifiquei que nem sempre havia coincidência entre as respostas que os alunos davam no preenchimento das fichas, principalmente na de autoavaliação, e o que era depois discutido em grande grupo. Tal facto leva-me a questionar se alguns alunos terão sido, de facto, honestos no preenchimento das mesmas.

É de salientar que a apresentação, análise e interpretação dos dados será realizada sessão a sessão, dando conta, em cada uma, dos episódios considerados mais relevantes no que toca ao desenvolvimento das competências sociais dos alunos.

1.ª Sessão: 16 de março de 2016

Na primeira sessão estiveram presentes os 17 alunos participantes do projeto e, desta forma, todos eles preencheram as fichas de registo de autoavaliação e contribuíram para o preenchimento da ficha de reflexão conjunta do grupo.

No que se refere à primeira parte da ficha de autoavaliação, e conforme se pode observar na tabela 1, constata-se que todos, ou quase todos, os alunos dizem já ser capazes de cumprir praticamente todas as regras que definiram para a realização do trabalho de grupo.

Tabela 1. Frequência das respostas dos alunos à 1.^a questão da Ficha de registo de autoavaliação da 1.^a sessão de trabalho de grupo cooperativo

Categorias	Subcategorias	Total de respostas por opção		
	Regras que remetem para as competências sociais a desenvolver	Já sou capaz	Sou mais ou menos capaz	Ainda não sou capaz
		Freq.	Freq.	Freq.
Entreajuda	Ajudar os elementos do grupo.	16	1	0
	Pedir ajuda.	15	1	1
Comunicação	Falar num tom de voz baixo.	7	10	0
	Partilhar as ideias com o grupo.	17	0	0
	Aceitar as ideias dos elementos do grupo.	16	1	0
	Chegar a um acordo com os colegas.	14	3	0
	Esperar pela minha vez.	14	3	0
	Participar e colaborar no trabalho de grupo.	17	0	0
Responsabilidade	Respeitar as funções e papéis dos elementos do grupo.	14	3	0
	Cumprir todas as tarefas que me foram atribuídas.	17	0	0

No entanto, e no que se refere à regra “falar num tom de voz baixo”, apenas sete alunos, num total de 17, referem ser capazes de cumprir a regra e 10 sentem-se mais ou menos capazes. Infere-se, assim, que, na 1.^a sessão, a maior dificuldade sentida pelos alunos se prende com a capacidade de manter um tom de voz baixo, não perturbador da dinâmica do trabalho do seu próprio grupo e dos restantes. Com efeito, eu própria senti, no decurso desta sessão, que o barulho feito pelos grupos durante a realização da tarefa proposta, fruto do uso de um tom de voz elevado, se constituiu como um dos problemas identificados, tendo sido necessário ir chamando os alunos à atenção para esse facto, procurando incentivá-los a baixarem o tom de voz. Constatou assim que, de modo geral, a maior parte dos alunos parece ter revelado honestidade ao preencher a sua ficha de registo de autoavaliação nesta sessão. A título de exemplo, saliento o Grupo “M.L.G.” que no decurso da realização do seu trabalho fez muito barulho, rindo e falando demasiado alto, tendo este grupo referido esse aspeto no momento do preenchimento da ficha de autoavaliação como uma das principais dificuldades sentidas por cada elemento.

Ainda que a maior parte dos alunos pareça ter revelado honestidade ao preencher a ficha de registo de autoavaliação, tendo em conta a observação feita no decurso da realização do trabalho de grupo, questiono-me se o aluno José terá sido honesto ao preencher a ficha, uma vez que, referiu já ser capaz de falar num tom de voz baixo no momento de realizar o trabalho de grupo cooperativo, quanto na realidade causou algum barulho que perturbou a realização do trabalho de grupo, manifestando um comportamento pouco adequado à situação.

Tendo em conta a observação que fiz no decurso da realização do trabalho de grupo, e ao analisar as informações recolhidas a partir das fontes de evidência complementar, nomeadamente, a vídeo-gravação desta sessão, é possível inferir que chegar a um consenso foi outra das dificuldades que a maior parte dos alunos manifestou, principalmente no que diz respeito à distribuição dos papéis pelos elementos do grupo e à escolha da hipótese para desenvolver o trabalho. A este propósito saliento como exemplo o que aconteceu com o grupo “Os imprevisíveis” constituído pelos alunos Francisca, José e Rute. Este grupo referiu no momento de reflexão coletiva que desperdiçou muito tempo, principalmente, na distribuição dos papéis e na escolha da hipótese, sendo estas apontadas como as maiores dificuldades sentidas pelo grupo, como se pode verificar no excerto seguinte, retirado da vídeo-gravação desta sessão:

Francisca: *[...] distribuir os papéis foi o que nos fez perder mais tempo.*

Sara: *Então, a maior dificuldade do grupo foi distribuir os papéis por todos os elementos, certo?*

José: *Sim. Também foi difícil escolher as hipóteses, porque eu escolhi a 1, a “Francisca” escolheu a 2 e a “Rute” escolheu a 3 [...] e depois não conseguimos chegar a um acordo porque tínhamos ideias diferentes [...].*

Neste sentido, subentende-se que os três alunos não foram muito honestos ao preencherem a ficha de registo de autoavaliação, uma vez que indicaram já serem capazes de chegar a um acordo.

Também o grupo “Equipa relâmpago”, constituído pelos alunos Jorge, Luísa e Marco, no momento de reflexão coletiva, referiu ter dificuldade em respeitar-se, decidir os papéis que cada um ia desempenhar e em chegar a um acordo. De modo a superarem estas dificuldades, o grupo decidiu que cada um desempenharia o papel para o qual tinha mais potencial.

No entanto, importa referir que cada um destes alunos, ao preencher a sua ficha de registo de autoavaliação, indicou já ser capaz de chegar a um acordo com os colegas de grupo, ainda que se tenha observado que esta dificuldade os

acompanhou no decorrer da realização do trabalho de grupo. Importa realçar, ainda, que ao analisar a vídeo-gravação desta sessão, relativamente ao momento de reflexão coletiva, constatei que, para além da dificuldade em chegarem a um acordo, pareceu-me que os alunos não respeitaram o papel que os respetivos colegas desempenharam, tendo em conta a afirmação feita pelo aluno Jorge no momento de se refletir coletivamente, na qual refere que considera o papel de secretário o mais importante de todos.

Ao deparar-me com essa afirmação, decidi consultar a ficha de registo dos papéis e tarefas deste grupo, para compreender que aluno desempenhou o papel de secretário, e confirmei que foi o aluno Jorge a desempenhá-lo. Tendo em conta a informação, presumo que este aluno considerou ser esse o papel mais importante, uma vez que foi ele que o desempenhou. Assim, subentende-se que este aluno não manifestou ser capaz de respeitar os papéis que foram desempenhados pelos colegas de grupo.

No entanto, outros alunos não concordaram com a afirmação do Jorge, como se pode verificar no seguinte excerto retirado da vídeo-gravação desta sessão:

Gonçalo: *Não concordo. Acho que todos os papéis são importantes.*

Telmo: *O líder também tinha um papel importante, porque tem de gerir as funções do grupo e o comportamento.*

Lara: *Eu também não acho que o secretário seja o mais importante. Todos os papéis são importantes.*

Relativamente ao item sobre o respeito pelos papéis dos elementos do grupo, é possível observar na tabela 1 que apenas três alunos indicaram serem mais ou menos capazes de respeitar os papéis dos elementos do grupo e, ao consultar novamente as fichas de autoavaliação, confirmei que tinham sido os alunos Jorge, Luísa e Marco a assinalarem esse nível na escala apresentada na ficha. Neste sentido, subentende-se que estes mesmos alunos aparentam ter consciência de que, no decorrer da realização do trabalho de grupo, não foram capazes de respeitar os papéis uns dos outros.

No que diz respeito ao nível “ainda não sou capaz”, apenas um aluno indicou, na sua ficha de autoavaliação, ainda não ser capaz de pedir ajuda. O mesmo aluno indicou, também, ser mais ou menos capaz de ajudar os colegas. Assim, subentende-se que este aluno tem dificuldades nos aspetos relacionados com a capacidade de entreajuda.

Retomando o grupo “M.L.G.”, formado pelos alunos Gonçalo, Lara e Miguel, este destacou, no momento de reflexão coletiva, que uma das grandes dificuldades que encontrou no decorrer da realização do trabalho de grupo foi a de partilhar

ideias. Este grupo justificou, tanto no momento de balanço coletivo como na ficha de reflexão conjunta, que não surgiam ideias a nenhum elemento do grupo, porque os respetivos elementos não conseguiam parar de rir. Assim, e também no momento de reflexão coletiva, referiram que deveriam brincar menos para que as ideias surgissem e o trabalho de grupo resultasse melhor.

Em relação à segunda questão “O que gostei mais de fazer no trabalho de grupo?” da segunda parte da ficha de registo de autoavaliação, importa frisar que os principais aspetos referidos pelos alunos, que são considerados essenciais para a realização de um trabalho de grupo cooperativo, incidiram nos aspetos relativos à discussão e partilha de ideias, como se pode ver nos seguintes exemplos:

Igor: *Foi discutir as nossas ideias.*

Lídia: *De dar ideias para o texto.*

Miguel: **Partilar** *as nossas ideias uns com os outros.*

No que diz respeito à terceira questão “O que ainda não fui capaz de fazer bem?” destaco apenas o facto de quatro alunos terem referido que ainda não eram capazes de falar num tom de voz baixo e de três afirmarem sentir dificuldade em respeitar os papéis, tendo sido estes os problemas mais enfatizados pelos alunos na primeira parte da ficha de autoavaliação.

Tendo em conta a quarta questão “O que devo melhorar no próximo trabalho de grupo?” mais uma vez, os alunos referiram que deveriam melhorar o seu tom de voz indo ao encontro dos resultados apresentados na primeira parte da ficha de autoavaliação e da questão 3.

Sintetizando, as principais dificuldades manifestadas pelos alunos na 1.^a sessão parecem estar relacionadas com a necessidade de falarem num tom de voz baixo, chegar a um acordo quanto à distribuição dos papéis pelos elementos do grupo e no respeito por algumas das regras estabelecidas.

Para todos os efeitos, após a realização do trabalho de grupo e no momento de refletir coletivamente, pareceu-me que alguns alunos tomaram consciência de que havia aspetos a melhorar num próximo trabalho de grupo para que este resultasse de forma adequada.

2.^a Sessão: 13 de abril de 2016

Na segunda sessão estiveram presentes 16 alunos de um total de 17. Assim, nesta sessão de trabalho de grupo cooperativo foram dois os grupos que funcionaram com dois elementos cada, sendo que já se tinha definido que um dos

grupos trabalharia apenas com esse número de elementos em todas as sessões, como referi na descrição do projeto.

No que diz respeito à primeira parte da ficha de autoavaliação, tal como se pode observar na tabela 2, e comparando com os resultados da 1.^a sessão, constata-se que nesta o número de alunos que referiu ser capaz de cumprir as regras foi menor havendo mais alunos que indicaram ser mais ou menos capazes de cumprir algumas das regras definidas.

Tabela 2. Frequência das respostas dos alunos à 1.^a questão da Ficha de registo de autoavaliação da 2.^a sessão de trabalho de grupo cooperativo

Categorias	Subcategorias	Total de respostas por opção		
	Regras que remetem para as competências sociais a desenvolver	Já sou capaz	Sou mais ou menos capaz	Ainda não sou capaz
		Freq.	Freq.	Freq.
Entreajuda	Ajudar os elementos do grupo.	14	2	0
	Pedir ajuda.	13	1	2
Comunicação	Falar num tom de voz baixo.	8	8	0
	Partilhar as ideias com o grupo.	14	2	0
	Aceitar as ideias dos elementos do grupo.	13	3	0
	Chegar a um acordo com os colegas.	9	6	1
	Esperar pela minha vez.	12	3	1
	Participar e colaborar no trabalho de grupo.	14	2	0
Responsabilidade	Respeitar as funções e papéis dos elementos do grupo.	11	4	1
	Cumprir todas as tarefas que me foram atribuídas.	13	2	1

No que se refere à regra “falar num tom de voz baixo”, e como se pode observar na tabela 2, verifica-se que os alunos continuam a sentir dificuldade em falar num tom de voz que seja adequado à dinâmica de trabalho de grupo.

Importa referir que nesta turma os alunos são, geralmente, muito conversadores durante o período em que permanecem dentro da sala de aula, sendo de frisar que nesta sessão se manifestaram mais faladores do que o habitual,

causando muito barulho e confusão no decorrer da realização do trabalho de grupo cooperativo.

Tendo em consideração os registos obtidos na regra “chegar a um acordo com os colegas”, é possível verificar que um aluno referiu ainda não se sentir capaz de a cumprir. Perante este dado, consultei as fichas de registo de autoavaliação preenchidas pelos alunos na segunda sessão e constatei que o aluno que indicou este nível foi um dos alunos que no momento de balanço coletivo do primeiro trabalho de grupo referiu sentir esta dificuldade, não obstante ter indicado na sua ficha de autoavaliação de que já era capaz de chegar a um consenso. Desta vez, este aluno parece ter sido mais sincero no preenchimento da sua ficha. Outros seis alunos indicaram serem mais ou menos capazes de chegar a um acordo com os colegas de grupo.

Ao consultar as fichas de registo de autoavaliação, verifiquei que o Jorge, a Luísa e o Marco foram três dos seis alunos que apontaram essa dificuldade. Estes alunos, no início da segunda sessão, aparentaram estar indignados por pertencerem, novamente, ao mesmo grupo. Talvez tenha sido este o motivo que, no decorrer da realização do trabalho de grupo, me levou a verificar que estes alunos não estavam a ser capazes de se respeitarem, de aceitarem as ideias que cada um partilhava com o grupo e de chegarem a um acordo. Importa referir, ainda, que no decorrer da realização do trabalho de grupo, apercebi-me que o Marco parecia não se esforçar o suficiente para participar e colaborar no trabalho. Contudo, é de frisar que a Luísa e o Jorge pareceram insistir com o Marco para que participasse ao atribuírem-lhe tarefas que deveria cumprir, embora o mesmo não as tenha cumprido, como refere a Luísa, no momento de balanço coletivo:

Luísa: *Ele não queria trabalhar. Nós dizíamos faz isto e faz aquilo e ele dizia que não [...].*

Porém, presumo que este aluno tentou ser o mais honesto possível no preenchimento da sua ficha de registo de autoavaliação ao assinalar que era mais ou menos capaz de participar e colaborar no trabalho de grupo.

Tendo em conta a ficha de reflexão conjunta preenchida pelo grupo, na segunda sessão, percebi que a maior dificuldade manifestada por este se relacionava com a capacidade de chegar a um acordo. À segunda questão “O que fizemos para resolver essas dificuldades?”, da ficha de reflexão conjunta, o mesmo grupo respondeu que discutiu as ideias entre os vários elementos. No momento de balanço coletivo, o grupo manifestou, novamente, a dificuldade em concordar e que para tentar resolver essa adversidade resolveu discutir as ideias e tentar concordar mais.

No que diz respeito à regra “pedir ajuda”, pode observar-se na tabela 2 que dois dos 17 alunos referem ainda não serem capazes de cumpri-la. Tendo em conta que um destes alunos, nomeadamente, a Lídia, aparenta ser uma criança tímida e com dificuldades ao nível das aprendizagens cognitivas, presumo que esta mesma aluna tenha referido ainda não ser capaz de pedir ajuda, porque podia ter receio de ser alvo de troça por parte dos colegas de grupo, caso cometesse algum erro.

Ao deparar-me com as dificuldades que surgiram no grupo “Equipa Relâmpago” constituído pelos alunos Jorge, Luísa e Marco, no decorrer do segundo trabalho de grupo cooperativo, coloquei a hipótese de poder vir a separar os elementos deste grupo na terceira sessão de trabalho de grupo cooperativo. No entanto, sendo o objetivo da realização destes trabalhos em grupo, numa perspetiva cooperativa, o desenvolvimento das competências sociais dos alunos, e tendo em conta que esses três alunos aparentavam algumas dificuldades no desenvolvimento das mesmas, decidi manter o grupo. O grupo deveria compreender que para obter sucesso no trabalho necessitava de cumprir as regras. Neste sentido, no momento de balanço coletivo, acordou-se que deveria haver um maior esforço por parte de todos os elementos do grupo em participarem, colaborarem, respeitarem-se e chegarem a acordo.

Relativamente à terceira questão “O que ainda não fui capaz de fazer bem?”, é possível perceber que os alunos continuam a referir, maioritariamente, que ainda não são capazes de falar num tom de voz adequado à dinâmica de trabalho de grupo cooperativo. Tendo em conta a quarta questão “O que devo melhorar no próximo trabalho de grupo?”, nesta obteve-se, também, um maior número de registos na subcategoria “falar num tom de voz baixo”.

Sintetizando, e confrontando os resultados da segunda sessão com os da primeira, subentende-se que não houve uma evolução significativa, de uma sessão para a outra, na capacidade de os alunos cumprirem as regras para se trabalhar em grupo e, por sua vez, no desenvolvimento das suas competências sociais. Contudo, importa salientar que pelo menos dois grupos aparentaram esforçar-se mais por cumprir a maioria das regras e que no momento de realizar o balanço coletivo, tendo em conta os comentários referidos pelos alunos, subentende-se que a maior parte dos mesmos pareceu estar mais consciente dos aspetos essenciais para se trabalhar em grupo e da necessidade de melhorar aqueles em que sentiam mais dificuldade no trabalho de grupo seguinte.

3.ª Sessão: 20 de abril de 2016

Na terceira sessão de trabalho de grupo cooperativo, estiveram presentes 16 alunos de um total de 17.

Relativamente à primeira parte da ficha de registo de autoavaliação, constata-se que, de uma forma global, e conforme se pode ver na tabela 3, quase todos os alunos dizem já ser capazes de cumprir praticamente todas as regras definidas para se trabalhar em grupo cooperativo. No entanto, importa realçar que do segundo para o terceiro trabalho de grupo não se verifica uma diferença significativa no número de alunos que assinalou o nível “já sou capaz”.

Tabela 3. Frequência das respostas dos alunos à 1.^a questão da Ficha de registo de autoavaliação da 3.^a sessão de trabalho de grupo cooperativo

Categorias	Subcategorias	Total de respostas por opção		
	Regras que remetem para as competências sociais a desenvolver	Já sou capaz	Sou mais ou menos capaz	Ainda não sou capaz
		Freq.	Freq.	Freq.
Entreajuda	Ajudar os elementos do grupo.	16	0	0
	Pedir ajuda.	14	2	0
Comunicação	Falar num tom de voz baixo.	13	3	0
	Partilhar as ideias com o grupo.	15	1	0
	Aceitar as ideias dos elementos do grupo.	11	5	0
	Chegar a um acordo com os colegas.	11	5	0
	Esperar pela minha vez.	13	2	1
	Participar e colaborar no trabalho de grupo.	16	0	0
Responsabilidade	Respeitar as funções e papéis dos elementos do grupo.	11	5	0
	Cumprir todas as tarefas que me foram atribuídas.	15	1	0

Em primeiro lugar, importa referir que se na segunda sessão cinco alunos referiram ainda não ser capazes de cumprir algumas das regras, na terceira sessão apenas um aluno, de um total de 17, assinalou o nível “ainda não sou capaz”.

No que diz respeito à competência social “falar num tom de voz baixo”, e contrariamente ao que se verificou nas sessões anteriores, nesta sessão, a maioria dos alunos referiu já ser capaz de cumprir esta regra, enquanto apenas três alunos mencionaram serem mais ou menos capazes. Dois desses três alunos pertencem ao grupo “M.L.G.” e, para além de referirem esse aspeto na ficha de autoavaliação, também indicam na ficha de reflexão conjunta que manifestaram dificuldade em

falar num tom de voz baixo, reforçando, ainda, essa ideia no momento de balanço coletivo. No entanto, um dos elementos desse grupo, na sua ficha de autoavaliação, referiu já ser capaz de falar num tom de voz baixo, o que não corresponde com o que foi referido pelo grupo na ficha de reflexão conjunta e no momento de balanço coletivo.

Ainda que nesta sessão, os alunos não enfatizem a dificuldade que manifestaram em falar num tom de voz baixo nas fichas, senti dificuldade em gerir o comportamento dos alunos no decorrer desta sessão. De qualquer forma, no momento de balanço coletivo, são vários os alunos que referem que alguns dos seus colegas manifestaram esta dificuldade, como se pode observar no excerto retirado da vídeo-gravação desta sessão:

Em relação ao grupo “Os imprevisíveis”

Igor: *[...] E o “José” que deixe de se portar mal e fazer birras como fez hoje.*

Em relação ao grupo “Os fogos-men”

José: *Eles trabalham bem, mas o “Rui” e o “Diogo” estão sempre na conversa [...].*

Dário: *Este grupo trabalhava melhor se o “Rui” e o “Diogo” se calassem um bocado e se a “Lídia” participasse um bocadinho mais.*

Quanto à regra “aceitar as ideias dos elementos do grupo”, onze alunos referem já ser capazes de a cumprir, enquanto cinco referem serem mais ou menos capazes. Os alunos Luísa, Jorge e Marco, do grupo “Equipa relâmpago”, como já se tem verificado nas sessões anteriores, continuam a manifestar dificuldade em aceitar as ideias uns dos outros, sendo que dois destes alunos o referiram na ficha de autoavaliação. Este aspeto também é enfatizado pelo grupo na ficha de reflexão conjunta na questão “Quais foram as dificuldades que encontrámos na realização do trabalho de grupo?”. No entanto, à questão “O que fizemos para resolver essas dificuldades?”, o mesmo grupo mencionou não ter tomado nenhuma medida para solucionar o problema encontrado, ainda que refira, na terceira questão da ficha de reflexão conjunta que necessita de melhorar todos os aspetos que dizem respeito ao aceitar as ideias dos outros.

No que se refere a “ajudar os elementos do grupo”, importa frisar que, apesar de todos os alunos terem referido já serem capazes de cumprir a regra que remete para esta competência social, este aspeto não se verificou em todos os grupos. O grupo do Gonçalo, Lara e Miguel, manifestou, no decorrer da realização do trabalho de grupo, dificuldade na entreajuda, tendo por base os comentários que os alunos

dos outros grupos referem no momento de balanço coletivo, como é possível observar nos excertos seguintes, retirados da vídeo-gravação desta sessão:

Telmo: [...] a “Lara” pareceu-me que foi quem trabalhou mais, o “Miguel” assim assim [...].

Gonçalo: A “Lara” é que quis copiar [...]

Jorge: Mas podia estar um a ditar à “Lara”.

No que diz respeito à regra “chegar a um acordo com os colegas”, importa frisar que, em comparação com a segunda sessão de trabalho de grupo, mesmo não se verificando uma diferença significativa, há um aumento no número de alunos que referiu já ser capaz de chegar a um acordo com os colegas de grupo. De qualquer forma, alguns alunos continuam a manifestar dificuldade no cumprimento desta regra, como é o caso dos grupos “Equipa relâmpago” e “Os imprevisíveis”. Neste sentido, no momento de balanço coletivo, alguns dos elementos dos outros grupos partilharam sugestões para que estes grupos conseguissem solucionar o problema, como se pode observar no excerto seguinte:

Igor: Eu sugiro que a “Rute” concorde mais com o “José” e o “José” concorde mais com a “Rute”.

Sara: Queres dizer que eles devem chegar a um acordo, é isso?

Igor: Sim [...].

Contudo, importa salientar que um dos grupos manifestou, num determinado momento da realização do trabalho de grupo, já ser capaz de chegar a um acordo, tendo em conta a afirmação do aluno Rui no momento de balanço coletivo, que se pode observar no excerto seguinte:

Rui: Tivemos dificuldades em distribuir as tarefas e também tivemos dificuldade a ver quem é que mexia no computador. Então, a “Lídia” sugeriu que fosse ela. E eu até concordei um bocado em ser a “Lídia”, porque eu e o “Diogo” queríamos os dois, mas a “Lídia” não se estava a importar de ser ou não ser, então foi ela.

A partir do excerto apresentado anteriormente, é possível inferir que, naquele momento, o grupo foi capaz de aceitar e partilhar ideias e de chegar a acordo, nomeadamente, em relação à distribuição das tarefas pelos elementos do grupo,

ainda que inicialmente estivesse com dificuldade em distribuí-las. O grupo “Super génios” também pareceu ser capaz de cumprir as regras referidas, como se pode verificar no seguinte excerto, retirado da vídeo-gravação desta sessão:

Telmo: [...] dividimos tarefas, enquanto um procurava informação o outro fazia os desenhos e escrevia.

Tendo em conta a tabela 3, é possível verificar que cinco dos 17 alunos manifestaram serem mais ou menos capazes de respeitar os papéis dos elementos do grupo. No entanto, dois alunos reforçaram que ainda não eram capazes de respeitar os respetivos papéis, na terceira questão da segunda parte da ficha de registo de autoavaliação.

A competência social que é mais enfatizada na quarta questão “O que devo melhorar no próximo trabalho de grupo?” é “falar num tom de voz baixo”, seguida da competência social “aceitar e respeitar as ideias”.

Importa referir que seis dos 17 alunos, nas suas repostas às questões, mencionaram não haver aspetos que ainda não fossem capazes de fazer bem e, talvez por este motivo, tenham considerado que não precisariam de melhorar nenhum aspeto. Questiono-me, no entanto, se os alunos terão sido honestos ao darem estas respostas, uma vez que, por exemplo, o aluno Jorge ainda aparenta ter algumas competências sociais pouco desenvolvidas para que possa referir que não teve dificuldade em nenhum aspeto, como é exemplo, respeitar e aceitar as ideias, respeitar os papéis dos colegas de grupo e falar num tom de voz baixo.

É importante frisar que, como já referi na segunda sessão, a aluna Lídia aparenta ser tímida e com dificuldades ao nível das aprendizagens cognitivas. Assim, ao perceber que esta aluna desempenhou o papel de porta-voz nesta sessão e que não apresentou o trabalho, é possível inferir que não teve coragem de o apresentar à frente dos restantes grupos, mesmo sendo ela a desempenhar o papel de porta-voz e, por esse motivo, a responsável por apresentar o trabalho. Contudo, não referiu essa dificuldade na ficha de registo de autoavaliação.

No momento de balanço coletivo, confrontei o grupo de modo a compreender o motivo para esta situação ter sucedido, como se pode observar no seguinte excerto:

Sara: *Quem foi que desempenhou o papel de porta-voz do grupo?*

Rui: *A “Lídia”.*

Sara: *Então, por que razão não apresentou o trabalho?*

Diogo: *Eu acho que ela tem medo de não ler bem.*

Sintetizando, e comparando os resultados das três sessões, importa enfatizar que os alunos, na sua maioria, parecem cada vez mais capazes de ser honestos no preenchimento das fichas de autoavaliação e de reflexão conjunta do grupo e, desta forma, subentende-se que estão a desenvolver as suas capacidades de autoanálise.

Ainda que os alunos continuem a manifestar dificuldade no cumprimento de algumas regras, é possível inferir, a partir das respostas dadas pelos alunos às fichas e do momento de balanço coletivo, que os alunos, cada vez mais, valorizam o cumprimento de algumas regras como sendo fundamentais para a realização de um trabalho de grupo com sucesso, nomeadamente, falar num tom de voz baixo, respeitar as tarefas e papéis dos outros elementos do grupo e chegar a um acordo.

4.ª Sessão: 4 de maio de 2016

Na quarta e última sessão de trabalho de grupo cooperativo estiveram presentes os 17 alunos participantes do projeto.

No início desta sessão propus aos alunos que partilhassem algumas das respostas dadas na ficha de registo de autoavaliação e na ficha de reflexão conjunta do grupo, da terceira sessão de trabalho de grupo cooperativo, com o intuito de sensibilizar os alunos para a importância de serem honestos no preenchimento das mesmas, aspeto que não se verificou na sessão anterior, e de cumprirem todas as regras definidas para se trabalhar em grupo. Durante este momento, a propósito da regra chegar a um acordo, a orientadora cooperante interveio e confrontou o grupo constituído pelo Dário e Igor, questionando-os se consideravam fácil trabalhar um com o outro. A esta questão, o aluno Igor respondeu afirmativamente, no entanto, o aluno Dário revelou não ser fácil trabalhar com o colega. Para se justificar, o aluno Dário referiu que a maior parte das vezes tinha de aceitar as ideias do colega e que tinha de ser tudo à maneira dele. No entanto, e tendo por base a observação que efetuei no decorrer da realização das sessões de trabalho de grupo cooperativo e as vídeo-gravações, o grupo do Dário e do Igor aparentava ser um dos que funcionava de forma mais adequada, cumprindo a maior parte das regras, nomeadamente, falar num tom de voz baixo e chegar a um acordo. Considerando esta situação, é possível inferir que este grupo aparentava trabalhar adequadamente, porque o aluno Dário aceitava sempre as ideias do Igor. Desta forma, questiono-me se nos momentos de reflexão coletiva e no preenchimento das fichas das outras sessões, estes alunos foram totalmente honestos, uma vez que não me tinha apercebido, ainda, da existência deste problema no grupo.

Aquando do momento de refletir coletivamente nesta última sessão, o grupo referiu ter procurado superar os problemas identificados anteriormente, como se pode observar no seguinte excerto:

Igor: [...] para resolvermos as dificuldades tentámos chegar a um acordo [...].

De forma a ajudarem os colegas, alguns alunos partilharam sugestões com o grupo de maneira a superarem as dificuldades, como é exemplo o seguinte excerto, retirado da vídeo-gravação desta sessão:

Telmo: É uma sugestão... Quando um tem uma ideia e o outro também, tentam juntar essas ideias.

No que se refere à primeira parte da ficha de registo de autoavaliação, e conforme se pode observar na tabela 4, é possível inferir que houve um retrocesso na capacidade de os alunos cumprirem as regras que definiram para trabalhar em grupo, em comparação aos trabalhos de grupo anteriormente realizados.

Tabela 4 Frequência das respostas dos alunos à 1.ª questão da Ficha de registo de autoavaliação da 4.ª sessão de trabalho de grupo cooperativo

Categorias	Subcategorias	Total de respostas por opção		
	Regras que remetem para as competências sociais a desenvolver	Já sou capaz	Sou mais ou menos capaz	Ainda não sou capaz
		Freq.	Freq.	Freq.
Entreajuda	Ajudar os elementos do grupo.	12	2	3
	Pedir ajuda.	10	4	3
Comunicação	Falar num tom de voz baixo.	7	7	3
	Partilhar as ideias com o grupo.	15	1	1
	Aceitar as ideias dos elementos do grupo.	13	3	1
	Chegar a um acordo com os colegas.	10	4	3
	Esperar pela minha vez.	10	5	2
	Participar e colaborar no trabalho de grupo.	13	3	1

Responsabilidade	Respeitar as funções e papéis dos elementos do grupo.	10	6	1
	Cumprir todas as tarefas que me foram atribuídas.	12	2	3

No que diz respeito à regra “falar num tom de voz baixo”, os alunos continuam a enfatizar esta dificuldade, sendo que sete alunos referiram serem mais ou menos capazes de a cumprir. Ao comparar com a tabela 3, pode-se observar que houve uma redução do número de alunos que referiram já ser capazes de falar num tom de voz baixo. Importa frisar, ainda relativamente a esta dificuldade, que três dos 17 alunos referiram ainda não ser capazes de cumprir esta regra. Desta forma, é possível inferir que para a maioria dos alunos continua a ser um desafio falar num tom de voz que não perturbe a dinâmica de trabalho de grupo. Acrescento, ainda, que os alunos aparentam, cada vez mais, manifestar dificuldade em cumprir esta regra, mesmo que sejam chamados à atenção, por mim e pela Orientadora Cooperante, para melhorarem este aspeto.

Também na questão “Quais foram as dificuldades que encontramos na realização do trabalho de grupo?” da ficha de reflexão conjunta, dois grupos enfatizam aspetos relacionados com o tom de voz, sendo que um deles refere que a dificuldade se prende com a gestão do barulho. No entanto, importa referir que no momento de refletir coletivamente, contrariamente às sessões anteriores, a maioria dos grupos não enfatizou a dificuldade em falar num tom de voz adequado à dinâmica de trabalho de grupo.

Relativamente à regra “ajudar os elementos do grupo”, a maioria dos alunos refere já ser capaz de a cumprir, no entanto, três alunos indicam ainda não serem capazes. Contudo, ainda que se tenha verificado um menor número de alunos que já é capaz de ajudar os elementos do grupo, em comparação com o trabalho de grupo anterior, importa salientar que, de acordo com a observação que fiz no decorrer do trabalho de grupo e com o momento de reflexão coletiva, subentende-se que os alunos, de sessão para sessão, foram valorizando, cada vez mais, o cumprimento desta regra, como se pode ver no seguinte excerto, retirado da vídeo-gravação desta sessão:

Dário: *A “Lídia” devia participar muito mais e ajudar muito mais [...].*

Mesmo que a maioria dos grupos aparente ter mais desenvolvida a capacidade de chegar a acordo, esta dificuldade continua a manifestar-se em alguns dos grupos, sendo que quatro dos 17 alunos referiram serem mais ou menos capazes e três ainda não serem capazes. Dois dos alunos que referem ainda não

ser capazes de chegar a um acordo, pertencem ao grupo “Os imprevisíveis”, sendo que esta dificuldade já se tinha manifestado em sessões anteriores.

No que se refere a “respeitar as funções e papéis dos elementos do grupo”, dez alunos referem já ser capazes, no entanto, seis alunos dizem ser mais ou menos capazes. Para além de “falar num tom de voz baixo” e “chegar a um acordo”, esta regra foi uma das que a maior parte dos alunos sentiu dificuldade em cumprir, sendo que, de sessão para sessão, foram enfatizando, cada vez mais, este aspeto. No entanto, ao salientarem este aspeto, presume-se que a importância que os alunos atribuem ao cumprimento desta regra foi crescendo, ainda que os mesmos aparentem dificuldade na capacidade de a cumprir, como se pode observar no excerto retirado da vídeo-gravação desta sessão:

Telmo: *Não respeitámos muito bem os papéis do nosso grupo [...] tivemos de trocar os papéis porque o “Nélson” tinha dificuldade em apresentar o trabalho feito.*

Na segunda parte da ficha de registo de autoavaliação, os aspetos mais enfatizados, relacionam-se, mais uma vez, com o tom de voz, como sendo algo que ainda não foram capazes de fazer bem e que devem melhorar.

Ainda que seja um aspeto de menor expressividade, não deixa de ser relevante salientar que um aluno referiu, na terceira questão, aspetos relacionados com a coragem em falar à frente dos grupos, presumindo-se que este aluno ainda sente dificuldade em apresentar o trabalho realizado à frente dos colegas.

Importa realçar, também, que a aluna Lídia, do grupo “Os fogos-men”, como já se verificou em sessões anteriores, aparentou ter dificuldade em ajudar os colegas de grupo, tendo referido esse aspeto na terceira e quarta questão da segunda parte da ficha de autoavaliação.

Tal como sucedeu na terceira sessão de trabalho de grupo cooperativo, também nesta sessão esta aluna tinha como função apresentar o trabalho realizado pelo grupo, no entanto, a mesma não o apresentou, novamente por sentir vergonha de se expor. No entanto, a aluna Lídia não enfatizou esse aspeto em nenhuma das respostas dadas às questões da sua ficha de autoavaliação.

O aspeto mais enfatizado pelos alunos na quarta questão “O que devo melhorar no próximo trabalho de grupo?” prende-se mais uma vez com o falar num tom de voz baixo. Apesar de terem consciência de que ainda é preciso melhorar o tom de voz, a verdade é que a maior parte dos alunos continua a não saber utilizar um tom de voz apropriado à dinâmica de trabalho de grupo cooperativo.

Resumindo, uma das dificuldades transversal a todos os trabalhos desenvolvidos em grupo cooperativo prendeu-se com os aspetos relacionados com

o tom de voz. Depois da realização de quatro trabalhos desenvolvidos em grupo cooperativo, considero que a maioria dos alunos não foi capaz de melhorar o seu comportamento neste aspeto. Ainda que esta situação se tenha verificado, a maioria dos alunos também aparentou ter consciência de que era fundamental ser capaz de falar num tom de voz mais baixo.

Apesar de o tempo ter sido reduzido, importa evidenciar que uma das competências sociais que considero ter sido mais desenvolvida no decorrer das quatro sessões foi respeitar os papéis e tarefas dos colegas de grupo. Na primeira sessão verificou-se que os alunos manifestavam alguma dificuldade no cumprimento das regras orientadas para estas competências sociais. No entanto, no decorrer das sessões foi possível compreender que os alunos aparentavam conseguir, cada vez mais, respeitar os papéis e tarefas dos colegas de grupo. Tendo por base a observação que fiz no decorrer das sessões, os momentos de balanço coletivo e as informações recolhidas nas vídeo-gravações, é possível inferir que a dificuldade em chegar a acordo manifestada pela maioria dos grupos, também pareceu que foi sendo superada pelos alunos no decorrer das sessões de trabalho de grupo cooperativo.

3.4. Análise das perceções dos alunos sobre o trabalho de grupo, tendo por base o questionário final

Considerando que é importante compreender se houve alguma alteração nas perceções que os alunos tinham inicialmente acerca do trabalho de grupo, decidi aplicar um inquérito por questionário, após a implementação do projeto de intervenção e de investigação (ver anexo XVII). Este questionário foi igual ao aplicado antes da implementação do projeto de intervenção e de investigação.

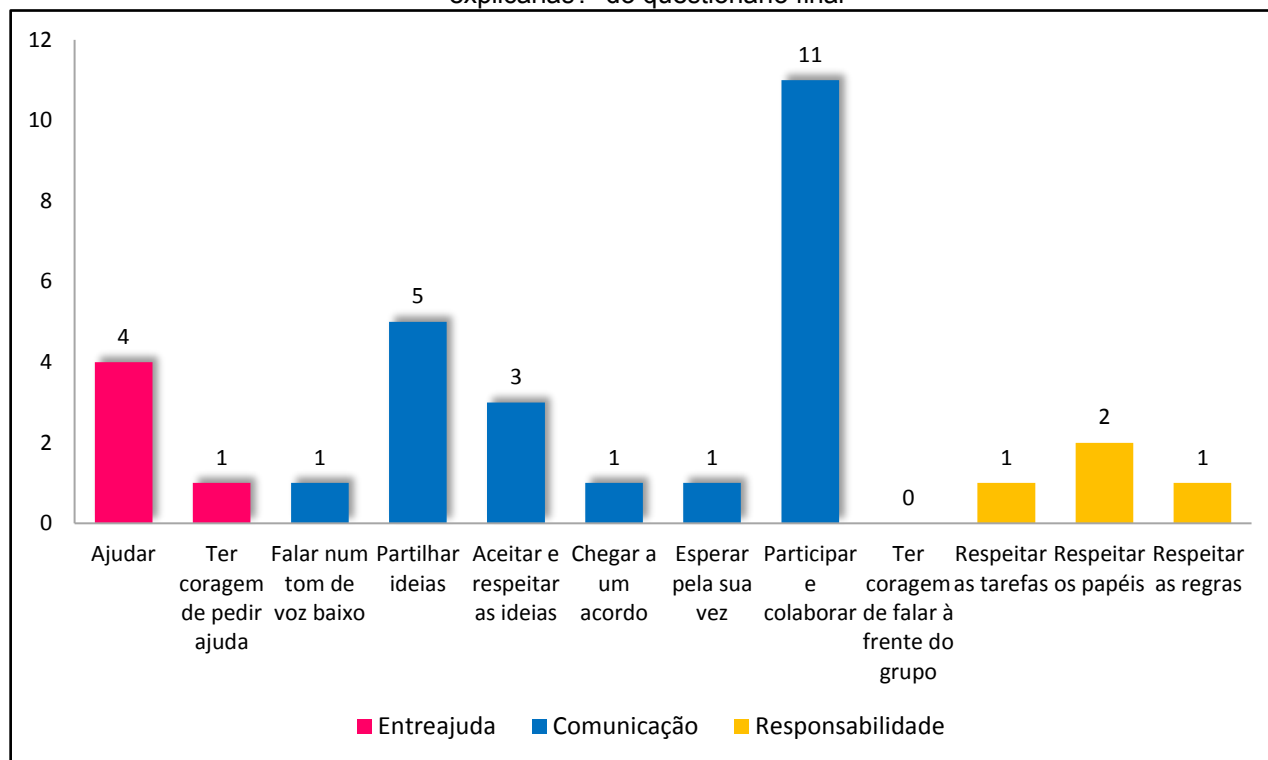
Ao aplicar este questionário foi, então, possível analisar se os alunos foram capazes de enfatizar, no final da intervenção, aspetos relacionados com as competências sociais necessárias para se trabalhar em grupo que não tinham valorizado no questionário inicial.

Conforme já tive oportunidade de mencionar, o questionário final foi aplicado aos 17 alunos participantes do projeto de intervenção e de investigação no dia 25 de maio de 2016.

Para proceder à análise das perceções dos alunos após a implementação do projeto, assim como sucedeu na análise das perceções iniciais dos alunos, elaborei um gráfico para cada uma das questões do questionário. Cada um dos gráficos permite facilitar a visualização da distribuição quantitativa das unidades de registo pelas subcategorias e categorias que integram o sistema de categorias.

Assim, e no que diz respeito à primeira questão, é possível verificar que, os alunos enfatizaram aspetos que abrangem as três categorias, como se pode observar no gráfico 5.

Gráfico 5. Questão “Se tivesses que explicar a alguém o que é para ti trabalhar em grupo, como explicarias?” do questionário final



Aos aspetos que os alunos já tinham evidenciado no primeiro questionário, relacionados maioritariamente com a comunicação, acrescentaram outros aspetos que não tinham enfatizado anteriormente como os que se enquadram nas categorias da entreeajuda e da responsabilidade.

Ainda assim, é possível compreender, a partir do gráfico 5, que os aspetos relacionados com a comunicação são aqueles que os alunos continuam a valorizar mais.

No que diz respeito à comunicação, é possível compreender que os alunos valorizam, maioritariamente, os aspetos relacionados com a subcategoria “participar e colaborar”, seguida da subcategoria “partilhar ideias”.

Contrariamente ao que sucedeu no primeiro questionário, neste, os alunos valorizam aspetos relacionados com a entreeajuda, subentendendo-se que os alunos consideram a ação de ajudar e pedir ajuda como importantes para integrar na definição do conceito de trabalho de grupo, como se pode ver nos exemplos seguintes:

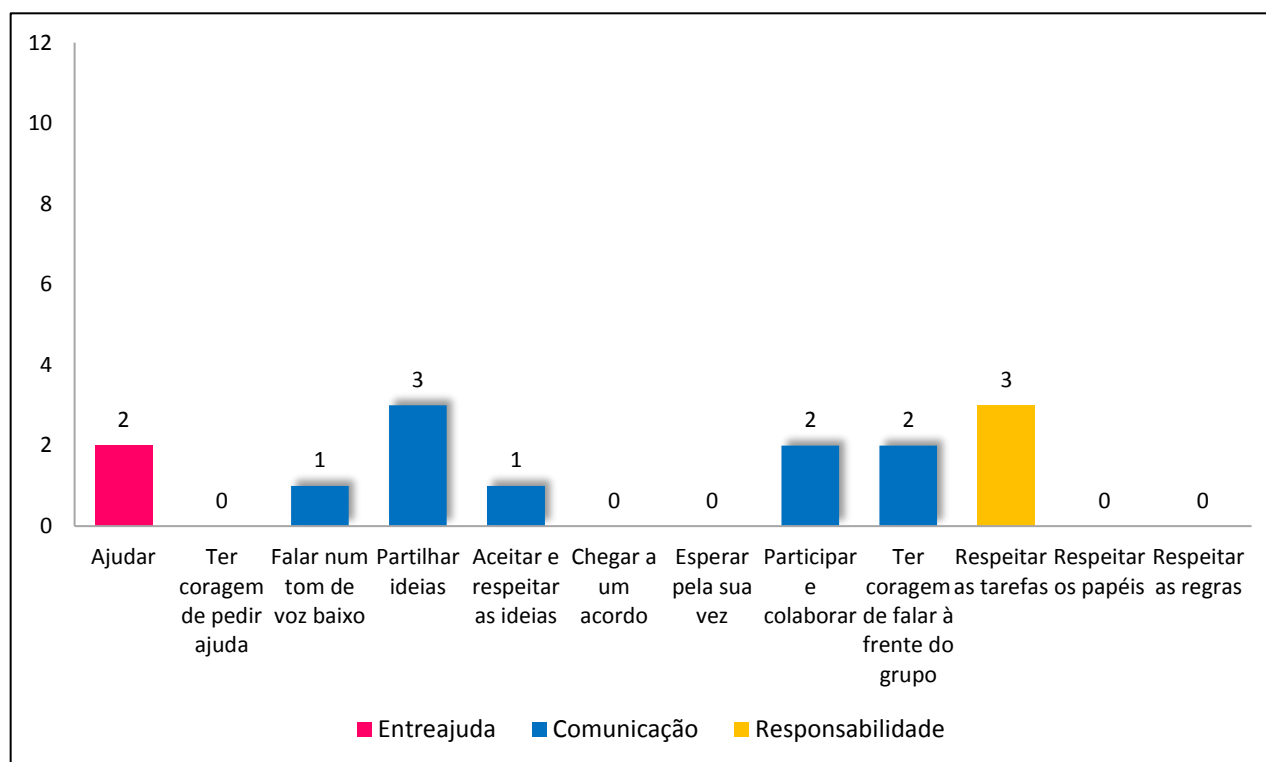
Francisca: [...] pedir ajuda à professora.

Paulo: *Que trabalhar em grupo é ajudar os colegas [...].*

Quanto à categoria “responsabilidade”, importa salientar que os alunos enfatizam o respeito pelas tarefas, papéis e regras, tal como se pode verificar no gráfico 5, como aspetos que definem o que é para eles trabalhar em grupo. Subentende-se, assim, que os alunos valorizam aspetos relacionados com a responsabilidade apenas no questionário final, uma vez que estes aspetos foram introduzidos no início do projeto de intervenção e de investigação como importantes para a realização dos trabalhos desenvolvidos em grupo cooperativo, só depois da aplicação do questionário inicial. Desta forma, percebe-se que os alunos, antes da implementação do projeto, não tinham qualquer conhecimento sobre a importância destes aspetos para a realização de um trabalho de grupo.

Ao questionar os alunos sobre o que mais gostam no trabalho de grupo, é possível verificar, tal como se pode observar no gráfico 6, que os alunos enfatizam aspetos que abrangem as três categorias.

Gráfico 6. Questão “Indica o que mais gostas no trabalho de grupo” do questionário final

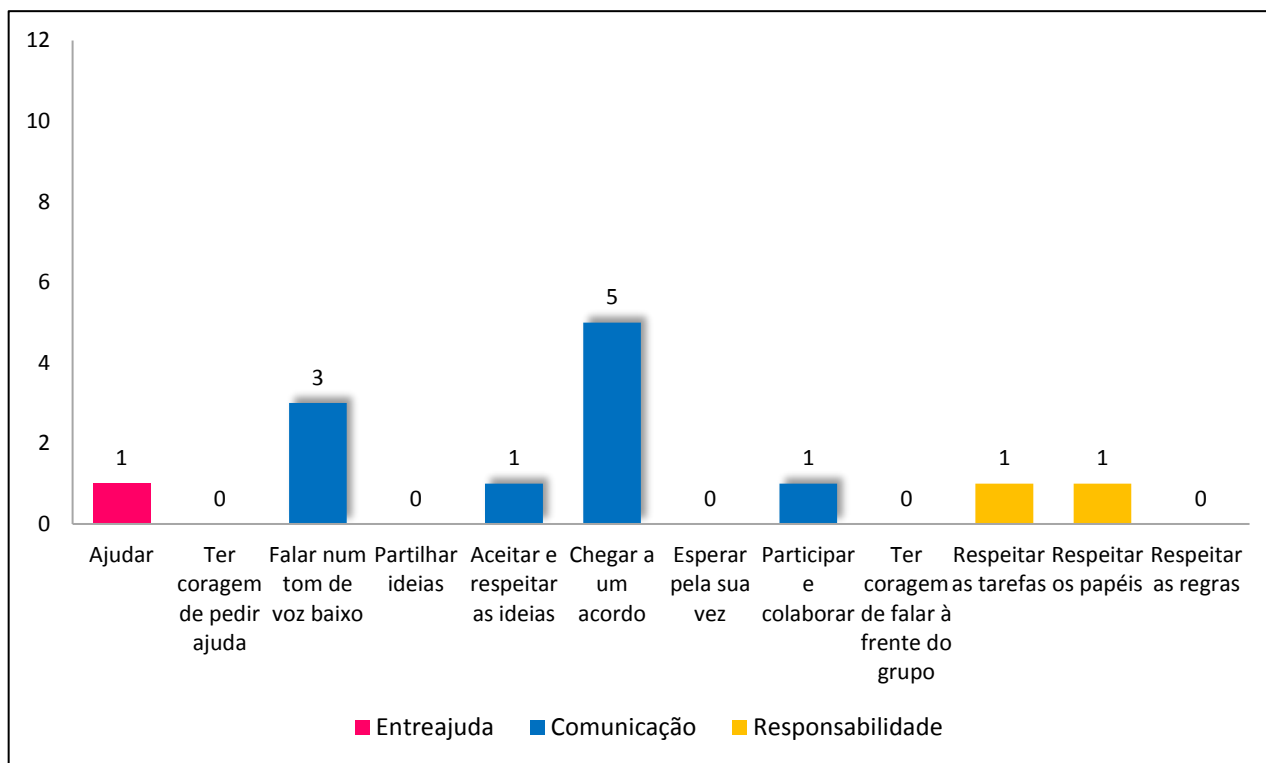


No entanto, entre as subcategorias onde se inserem as unidades de registo, não se verifica uma grande diferença no número de registos obtidos em cada uma destas. Não obstante, os alunos enfatizam, maioritariamente, aspetos relacionados com a partilha de ideias e o respeito pelas tarefas.

Importa frisar que os aspetos relacionados com a comunicação continuam a ser os mais valorizados pelos alunos, sendo a categoria que reúne o maior número de registos e, por este motivo, a de maior expressividade. No entanto, ainda que esta dimensão seja fundamental, não se pode desvalorizar a importância de serem tidos em conta os aspetos relacionados com a entreajuda e a responsabilidade ao desenvolver-se um trabalho em grupo. Assim, ao contrário do que se verificou no questionário inicial, neste questionário obtiveram-se registos nas categorias da entreajuda e da responsabilidade, sendo que dois alunos aparentam gostar de ajudar os colegas de grupo, enquanto três parecem apreciar que cada um respeite as tarefas dos outros elementos do grupo.

É possível constatar, ao observar o gráfico 7, que à terceira questão “Indica o que menos gostas no trabalho de grupo”, os alunos também realçam aspetos que abrangem as três categorias.

Gráfico 7. Questão “Indica o que menos gostas no trabalho de grupo” do questionário final



No entanto, mais uma vez, é possível constatar que a categoria da comunicação é a de maior expressividade. Ainda assim, as subcategorias que traduzem o que os alunos menos gostam no trabalho de grupo relacionadas com a comunicação são, de um modo global, diferentes daquelas que valorizam na segunda questão.

Portanto, os aspetos mais enfatizados pelos alunos, nesta questão, estão relacionados com a subcategoria “chegar a um acordo”, seguida de “falar num tom

de voz baixo”. Assim, é possível inferir que os alunos não apreciam situações em que em que os colegas não são capazes de falar num tom de voz adequado à situação de trabalho de grupo e momentos em que não são capazes de chegar a um acordo, como se pode verificar nas seguintes unidades de registo obtidas a partir das respostas dadas pelos alunos à terceira questão:

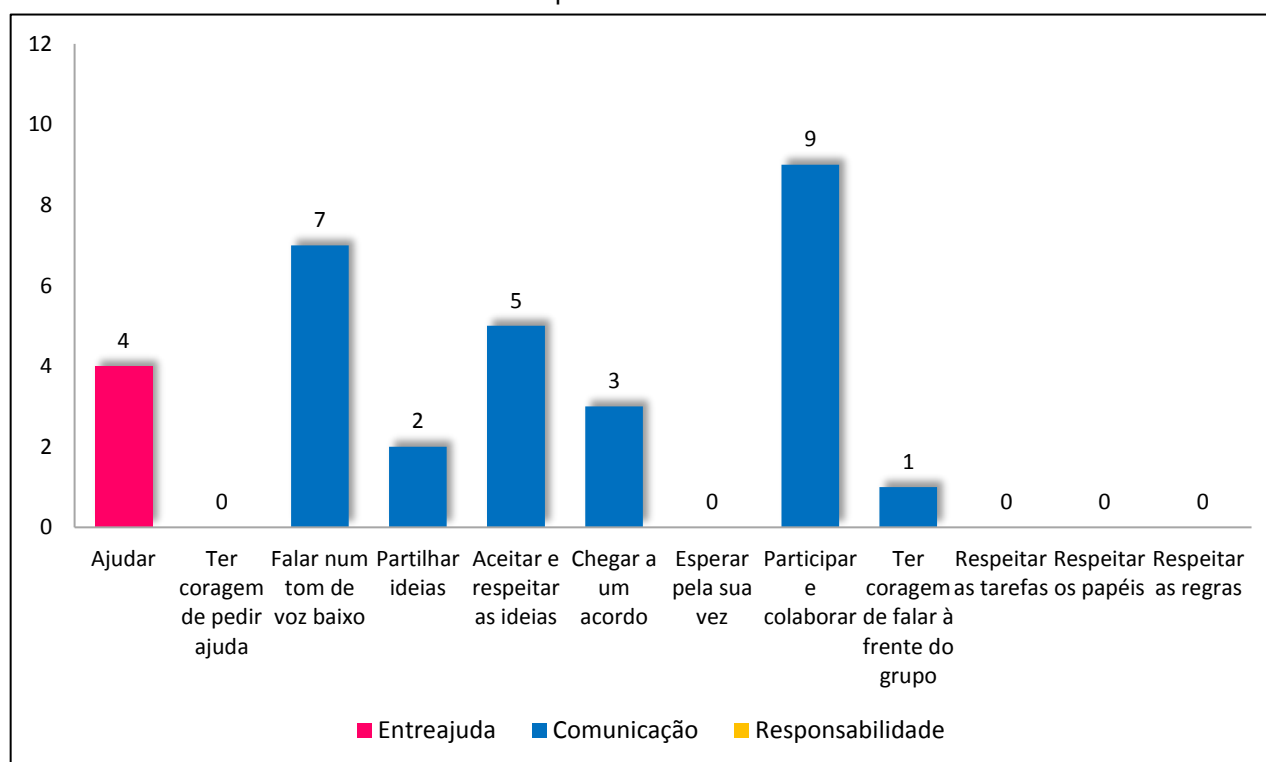
Rui: *O barolho que eu e os meus colegas fazemos.*

Lara: *A confusão, os problemas entre o grupo.*

Relativamente aos aspetos que abrangem a categoria da responsabilidade e ainda que não se verifique um grande número de registos, importa salientar que dois alunos, contrariamente ao primeiro questionário, enfatizam aspetos relacionados com o respeito pelas tarefas e pelos papéis, sendo que um deles não gosta que os colegas originem confusão no momento de distribuir os papéis pelos elementos do grupo.

Tendo em conta os resultados obtidos na questão “O que é que achas que é necessário para trabalhar em grupo?”, é possível constatar, tal como se pode observar no gráfico 8, que os alunos valorizam, maioritariamente, aspetos que se relacionam com a comunicação, o que não se revela diferente do que se verificou nas outras questões.

Gráfico 8. Questão “O que é que achas que é necessário para trabalhar em grupo?” do questionário final



Importa realçar que os alunos não valorizam, nesta questão, aspetos relacionados com a responsabilidade, subentendendo-se que os alunos, embora aparentem apreciar aspetos abrangidos por esta categoria, não manifestam considerar os mesmos essenciais para trabalhar em grupo.

No que diz respeito aos aspetos que abrangem a comunicação, constata-se que há maior expressividade nas subcategorias “participar e colaborar” e “falar num tom de voz baixo”. Desta forma, é possível inferir que, à semelhança do primeiro questionário, os alunos parecem ter consciência de que ao utilizarem um tom de voz elevado e caso não participem nem colaborem no trabalho de grupo, estes podem ser fatores de impedimento da realização do trabalho desenvolvido em grupo de forma adequada.

Sintetizando, é importante referir que, nas respostas dadas ao questionário inicial, os alunos enfatizaram, maioritariamente, aspetos relacionados com a comunicação, nomeadamente, com as subcategorias “falar num tom de voz baixo” e “chegar a um acordo”. No entanto, no questionário final, verificou-se que os alunos, para além de aspetos relacionados com a comunicação, também referem aspetos abrangidos pelas categorias da entreajuda e da responsabilidade. Desta forma, é possível inferir que a diferença que se verificou entre o questionário inicial e o questionário final, prendeu-se com o facto de que antes da implementação do projeto os alunos ainda não pareciam ter conhecimento dos aspetos relacionados com a entreajuda e a responsabilidade como sendo fundamentais e imprescindíveis para que um trabalho de grupo resulte de forma conveniente. Contudo, continuam a enfatizar, maioritariamente, aspetos relacionados com o processo de comunicação.

Porém, importa salientar que, embora os resultados obtidos se encontrem dispersos pelas várias categorias, considero que estes são relevantes para compreender que a maioria dos alunos parece ter agora mais consciência de que é fundamental cumprirem regras e distribuir papéis e tarefas pelos elementos do grupo para que o trabalho de grupo seja realizado de forma adequada.

Por fim, ainda que a maior parte dos alunos aparente ter a capacidade para compreender que é fundamental as regras serem respeitadas e cumpridas, tem dificuldade em operacionalizá-las na prática.

4. Reflexão final

O meu projeto de intervenção e de investigação foi implementado com o intuito de promover o desenvolvimento das competências sociais dos alunos participantes no projeto. Para isso, e depois da revisão da literatura feita, confirmei que a estratégia didática de trabalho de grupo numa perspetiva cooperativa contribui para o desenvolvimento das competências sociais e, desta forma, considerei relevante implementá-la.

Assim, neste ponto, encerro um ciclo de investigação-ação, refletindo sobre o processo inerente ao projeto de intervenção e de investigação implementado, procurando compreender quais as potencialidades da estratégia de trabalho de grupo cooperativo no desenvolvimento das competências sociais dos alunos.

Importa realçar que, tendo por base a experiência vivenciada, considero que para implementar um projeto de intervenção e de investigação é necessário tempo para planificar, executar o projeto, recolher dados, analisá-los e refletir sobre os resultados obtidos através da estratégia implementada. Só assim considero ser possível melhorar as minhas práticas, de forma sustentada, e as aprendizagens dos alunos. No entanto, tendo em conta que o tempo para a implementação deste projeto foi reduzido, dificultou a realização de todas as etapas do processo de investigação-ação, de forma mais consciente e mais ponderada.

Contudo, considero que as quatro sessões implementadas foram suficientes para perceber que se tratava do início de um longo processo a desenvolver com os alunos. Ainda assim, os resultados obtidos foram positivos, sendo que esses resultados foram ao encontro dos benefícios que o trabalho de grupo cooperativo pode proporcionar aos alunos e dos objetivos delineados para o projeto.

Assim, a partir do processo de análise e interpretação dos dados recolhidos, considero ter evidências para afirmar que a estratégia implementada permitiu que os alunos compreendessem a importância de se definirem regras, papéis e tarefas que devem ser respeitados para que seja alcançado o sucesso no trabalho de grupo desenvolvido. Considero tal facto, uma vez que a maioria dos alunos, de sessão para sessão, foi aparentando ter consciência da importância de se cumprirem regras para o bom funcionamento de um trabalho de grupo. Também me pareceu que os alunos, de um modo geral, foram desenvolvendo a capacidade para refletirem sobre as dificuldades que foram encontrando no decorrer da realização dos trabalhos de grupo e as respetivas melhorias que foram alcançando.

Importa salientar que a implementação desta estratégia se revelou uma experiência enriquecedora, na medida em que me possibilitou compreender as suas vantagens e proporcionar aos alunos, o desenvolvimento das suas competências sociais, ainda que se verificassem diferentes evoluções.

Face ao exposto, considero que os resultados obtidos com o desenvolvimento deste projeto vieram confirmar as potencialidades da estratégia didática de trabalho de grupo cooperativo que implementei. Assim, é possível afirmar que o trabalho de grupo cooperativo pode ser uma estratégia promotora do desenvolvimento das competências sociais dos alunos.

No entanto, e tendo por base a afirmação de Lopes e Silva (2009), é importante que o professor planeie e controle o processo de dinâmica de trabalho de grupo cooperativo para que as interações do grupo não prejudiquem as relações sociais dos alunos, em vez de as melhorar. Mas, tendo em conta que foi a minha primeira experiência enquanto professora e professora investigadora, penso que nem sempre fiz uma gestão adequada para evitar algumas situações inconvenientes no momento da realização dos trabalhos de grupo.

Neste sentido, ao analisar o processo de forma mais distanciada, e ao perceber que alguns alunos manifestaram dificuldade em cumprir algumas regras no decorrer da realização dos trabalhos desenvolvidos em grupo cooperativo, questiono-me se não teria adotado outras estratégias, para resolver as dificuldades identificadas.

Assim, considero que, caso iniciasse um novo ciclo de investigação-ação, deveria adotar estratégias para incentivar os alunos a cumprirem as regras nas quais tiveram mais dificuldade e, por sua vez, de desenvolverem as suas competências sociais. As regras em que os alunos manifestaram maior dificuldade em cumprir foram, essencialmente, falar num tom de voz baixo e chegar a um acordo. Atendendo a estas dificuldades, as questões que coloco são: que estratégias é que poderia adotar para que os alunos superassem as dificuldades sentidas em cumprir estas regras? O que poderia propor aos alunos para que estes evitassem falar num tom de voz elevado? Como é que os alunos poderiam chegar a um acordo sem conflitos?

Ao refletir sobre estas questões, considero que, no que diz respeito à dificuldade em falarem num tom de voz baixo, talvez pudesse incentivar os alunos a cumprirem esta regra, atribuindo uma recompensa ao grupo que manifestasse o comportamento e o tom de voz mais adequado à situação de trabalho de grupo.

No que diz respeito à dificuldade em chegar a um acordo, poderia sugerir a cada grupo que cada um dos seus elementos registasse as ideias num papel, de forma individual e, posteriormente, as partilhasse com o grupo. Por fim, todos os elementos poderiam votar na melhor ideia para que conseguissem chegar a um consenso.

Considerando que os alunos nem sempre foram honestos no preenchimento das fichas de registo de autoavaliação, também considero que seria importante continuar a desenvolver a capacidade de autoanálise dos mesmos, adotando uma

estratégia de sensibilização para a importância de serem sinceros no momento de se autoavaliarem.

No que se refere ao procedimento relativo à apresentação do trabalho efetuado pelos grupos, considero que poderia ter construído, juntamente com os alunos, um instrumento de avaliação dessa mesma apresentação. Nesse instrumento de avaliação poderia incluir competências ao nível da comunicação para que cada um dos grupos avaliasse a apresentação do porta-voz de cada grupo. A correção do discurso, a facilidade de apresentação da informação, a capacidade de suscitar o interesse e a qualidade de voz são algumas das competências que poderiam ser tidas em conta para avaliar o porta-voz e, visto que o trabalho foi realizado em grupo, também, poderia ser avaliada a correção científica do trabalho realizado e a criatividade manifestada pelo grupo.

Considero, também, que seria importante ajudar os alunos a ultrapassar a dificuldade em apresentarem o trabalho de grupo, nomeadamente a aluna Lídia, que se recusou por duas vezes a cumprir essa tarefa. Para isso, poderia sugerir que cada grupo seleccionasse outro elemento, para além do porta-voz, que apoiasse na apresentação do trabalho, como forma de, no caso da aluna referida, se sentir mais confiante e mais à vontade, visto que aparentava ser uma criança tímida e com falta de confiança.

Ainda que nenhum autor atribua relevância à ideia de que, após um período de tempo, os elementos que constituem cada grupo deveriam ser alterados, considero que poderia ser uma mais-valia para os alunos, uma vez que permitia a cada um trabalhar com várias pessoas e com características diferentes das suas. Este facto permitiria, também, compreender se os alunos mobilizavam as competências sociais com todos os grupos.

Por último, e tendo em consideração que não possuía experiência enquanto professora investigadora, como já referido, é compreensível que tenham surgido algumas inseguranças no decorrer do projeto, nomeadamente, o receio de implementar uma estratégia que seria nova para mim e para os alunos e que estes não fossem capazes de entender o que eu pretendia com a realização dos trabalhos de grupo, pondo em causa todo o projeto de intervenção e de investigação que tencionava implementar.

Referências bibliográficas

Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupo com Alunos do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. *O portal dos Psicólogos*, 1-31. Retrieved from <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bernardes, C., Miranda, F. (2004). *Portefólio. Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.

Bessa, N., Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Chaves, A. J. F. (n.d.). Os Processos Grupais em Sala de Aula, 1-19. Retrieved from <http://pt.slideshare.net/sandrinavalente/processos-grupais-em-sala-de-aula-5880486>

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009) Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o%20Ac%c3%a7%c3%a3o%20Metodologias.PDF>

Decreto-Lei n.º 240/2001. *Perfil Geral de Desempenho Profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Ministério da educação.

Decreto-Lei n.º 396/2007. *Estabelece o regime jurídico do sistema nacional de qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento*. *Diário da República* n.º251, 1.ª série, 9165-9173. Retrieved from <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/documentacao>

Dias, M. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados e Instituto Politécnico de Leiria.

Galvão, C., Reis, P., Freire, A. & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências: Sugestões para professores do ensino básico e do ensino secundário*. Lisboa: Edições ASA.

Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Idáñez, M. (2004). *Como animar um grupo: Princípios Básicos e Técnicos*. Petrópolis: Editora Vozes.

Johnson, D., Johnson, R. (1987). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

Johnson, D., Johnson, R., Holubec, J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Latorre, A. (2003). *La investigación Accion: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lemos, M., Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274. Retrieved from <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/5448/2/81951.pdf>

Lopes, J., Silva, H.S. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Lopes, J., Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Máximo-Esteves I. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Miles, M. B. (1959). *Aprendizagem do trabalho em grupos*. São Paulo: Cultrix.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora

Pacheco, J., Eggertsdóttir, R., Marinósson, G. (2007). *Caminhos para a Inclusão. Um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Pereira, C., Cardoso, A., Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, 20, 224-233. Retrieved from <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/159/155>

Perrenoud, P. (1997). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pinho, E. M., Ferreira, C. A., Lopes, J. P. (2013). As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. *Revista Diálogo Educacional* 13, 913-937. doi: 10.7213/dialogo.educ.13.040.DS05.

Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.

Rychen, D. S., Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências-chave em educação*. Porto: Edições Asa.

Sanini, C., Sifuentes, M., Bosa, C. (2013). Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 99-105. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf>

Silva, H., Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto. 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala e desenvolvimento profissional do docente*. Lisboa: Pactor.

Silveira, D., Córdova, F. (2009). Métodos de pesquisa. *A pesquisa científica*. 31-42. Retrieved from http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/13_Livro_Metodos_de_Pesquisa.pdf

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning. Theory, research, and practice*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Tavares, C., Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 307-347. Retrieved from <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/2994/2409>

Torres, P., Irala, E. (2015). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *Metodologias para a Produção do Conhecimento: da Concepção à Prática*. 64-96. Retrieved from <http://www.agrinho.com.br/ebook/senar/livro1/files/MetodologiaProducaoConhecimento.pdf#page=68&zoom=auto,-73,380>

Traver, J.; Rodriguez, M., Caño, J. (2008). *La carpeta del equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos*, 1-18. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10234/10653>

Tomaz, C. F. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vanoye, F. (1976). *Trabalhar em grupo*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ventura, C. (2010). *Interação e Conhecimento: Um estudo de caso que analisa a história de um projeto*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Anexos

Anexo I

Inquérito por questionário

Nome: _____ Data: _____

Se tivesses que explicar a alguém o que é trabalhar em grupo, como explicarias?

Indica o que mais gostas no trabalho de grupo.

Indica o que menos gostas no trabalho de grupo.

O que é que achas que é necessário para trabalhar em grupo?



Obrigada pela colaboração!
A Professora Estagiária: Sara Amaral

Anexo II

Planificação da Pré-sessão

Professora Estagiária	Sara Amaral
Orientadora cooperante	Professora Graça Paula Dias
Orientadora da Universidade	Professora Carlota Tomaz

Ano/Turma	4.º B
Nº de alunos	17 Alunos
Tempo previsto	90 minutos (9H00-10H30)
Data	16 de março de 2016

Objetivos:

- ➔ Sensibilizar os alunos para a necessidade da de existirem regras para a realização do trabalho de grupo;
- ➔ Em conjunto com os alunos:
 - a) Construir as regras para o bom funcionamento de um trabalho de grupo;
 - b) Definir os papéis e funções que devem ser atribuídos aos elementos de cada um dos grupos.

Desenvolvimento da sessão

- ➔ Orientar os alunos na sala de aula, informando os mesmos que devem colocar, apenas, o caderno diário, o estojo e o manual de Português em cima da mesa. Informar, ainda, que o sumário será registado apenas na parte da tarde;
- ➔ Enunciar aos alunos: “Ao longo das próximas semanas iremos realizar diversos trabalhos de grupo e hoje vamos realizar o primeiro trabalho de grupo. No entanto, antes do trabalho de grupo que vos vou propor, vamos discutir alguns aspetos importantes para que o trabalho de grupo funcione bem”;
- ➔ Interrogar os alunos se se lembram do questionário que preencheram há duas semanas atrás e solicitar-lhes que procurem recordar-se das questões que foram colocadas e dar resposta que cada um deu com vista a sensibilizá-los para a necessidade de existirem regras que orientem o trabalho de grupo para que a realização do trabalho corra bem.
- ➔ Relembrar os alunos que sempre que queiram falar, devem colocar o braço no ar e esperar a sua vez para partilhar a informação.
- ➔ Questionar os alunos acerca do que significa para eles trabalhar em grupo (1.ª pergunta do questionário) e o que é necessário para trabalhar em grupo (4.ª pergunta do questionário);
 - ✓ À medida em que os alunos vão partilhando as suas ideias, vou registando as respostas dos mesmos, no quadro branco, a partir das quais construiremos as regras de trabalho de grupo.
- ➔ Colocar as seguintes questões aos alunos, oralmente:
 - “Então, as ideias, que acabaram de referir e que estão registadas no quadro branco, levam a um bom ou mau funcionamento de um trabalho de grupo? (resposta esperada dos alunos: a um bom funcionamento do trabalho de grupo);
 - Assim, para haver um bom funcionamento do grupo o que consideram ser necessário definir? (resposta esperada dos alunos: é necessário definir regras).

- ➔ Enunciar: “Então significa que para um trabalho de grupo funcionar bem é necessário definir regras. A partir das ideias registadas no quadro e de outras que vos possam ir surgindo, vamos então construir as regras, em conjunto, para que haja um bom funcionamento de um trabalho de grupo”;
- ➔ Informar os alunos que as regras construídas em conjunto, pelos alunos e por mim (docente), serão registadas por mim, num papel de cenário que será colocado, previamente, por cima do quadro interativo e, seguidamente, registadas pelos alunos no caderno diário;
 - ✓ No momento de partilha das ideias pelos alunos, para a construção das regras, devo ir orientando a participação dos mesmos, zelando sempre para que os alunos falem na sua vez e não manifestem comportamentos inadequados para a sala.
- ➔ Transmitir aos alunos que, após a construção das regras, é necessário definir os papéis que devem existir dentro de um grupo de trabalho. Assim, tendo em conta que cada grupo terá apenas três elementos, só deverão ser definidos três papéis principais. No entanto, cada um destes pode desempenhar várias funções;
 - ✓ Consciencializar para a importância de cada um dos elementos do grupo desempenhar um papel, a partir daquilo que os alunos me foram dizendo ou forem mencionando no momento da construção das regras para um bom funcionamento do trabalho de grupo (Por exemplo: caso seja registada uma regra semelhante ou igual a “cumprir os papéis e tarefas ou funções que foram atribuídas”, este poderá ser o ponto de partida para a sensibilização dos alunos para a importância de existirem papéis).
- ➔ Informar os alunos, após serem definidos os papéis, que cada grupo terá, então, três elementos e cada um será responsável por desempenhar um dos papéis definidos. No entanto, estes papéis serão rotativos, isto é, no primeiro trabalho de grupo que irão realizar, cada um terá um determinado papel, mas no segundo trabalho de grupo desempenharão outro papel dos três definidos, dando oportunidade a todos os elementos de desempenharem e experimentarem os três papéis. Informar, ainda, que após o intervalo darão início ao primeiro trabalho de grupo;
- ➔ Referir aos alunos que podem começar a lanchar e quando soar o toque podem sair para o intervalo.

Recursos materiais:

- Quadro branco;
- Caderno diário;
- Papel de cenário;
- Documento referente ao inquérito por questionário (caso seja necessário mostrar aos alunos, para os lembrar)

Anexo III

Planificação da 1.^a sessão

Professora Estagiária	Sara Amaral
Orientadora cooperante	Professora Graça Paula Dias
Orientadora da Universidade	Professora Carlota Tomaz

Ano/Turma	4.º B
Nº de alunos	17 Alunos
Tempo previsto	90 minutos (11H00-12H30)
Data	16 de março de 2016

Objetivos:

- ➔ Fomentar a entreaajuda nos alunos:
 - Ajudar os colegas de grupo;
 - Ter coragem de pedir ajuda;
- ➔ Promover a capacidade de comunicação dentro do grupo;
 - Propor e aceitar as ideias dos outros;
 - Ter um comportamento adequado no grupo;
 - ✓ falar num tom de voz baixo;
 - ✓ Trabalhar no grupo sem confusão;
 - Esperar pela sua vez de falar;
 - Participar no trabalho de grupo;
 - Ter coragem de falar à frente do grupo;
- ➔ Promover o desenvolvimento da responsabilidade;
 - Cumprir as regras estabelecidas para trabalhar em grupo;
 - Cumprir as funções do cargo que lhe foram atribuídas dentro do grupo;
 - Cumprir as tarefas que lhe foram atribuídas dentro do grupo;
- ➔ Refletir sobre o trabalho realizado por todos os grupos, em conjunto com os alunos;

Desenvolvimento da sessão

- ➔ Orientar os alunos para a entrada na sala de aula;
- ➔ Enunciar: “Antes do intervalo, definimos as regras e os papéis que vocês consideram importantes existirem dentro de um grupo. No entanto, estes poderão sofrer alguns ajustes, os quais eu me encarregarei de efetuar numa outra altura, fora da sala. Contudo, caso sejam feitos estes ajustes, eu comunicarei no momento de realizar o próximo trabalho de grupo”;
- ➔ Elucidar os alunos para a importância de ser feita uma avaliação no final de cada trabalho de grupo, com o objetivo de compreender se os alunos foram capazes de cumprir as regras estabelecidas, quais as dificuldades sentidas e o que consideram ser necessário melhorar para que um próximo trabalho corra melhor. Neste sentido, deverão preencher duas fichas de avaliação após o trabalho concluído e apresentado, uma correspondente à autoavaliação (cada aluno preenche uma ficha) e outra à heteroavaliação (cada grupo preenche uma ficha);
- ➔ Informar os alunos que cada um dos grupos terá apenas três elementos e, após serem formados os mesmos, cada um destes deve distribuir os papéis pelos seus elementos. Informar, ainda, que os grupos foram previamente definidos por mim e pela professora Graça, com o objetivo de obter grupos heterogéneos.
- ➔ Fornecer orientações aos alunos para a sua organização nos respetivos grupos bem como na sala de aula, isto é, a mesa que devem utilizar para concretizarem o trabalho;
- ➔ Informar os alunos, após serem formados os grupos, que cada um destes deve escolher uma cor (cor de rosa, vermelho, castanho, amarelo, branco, azul, verde, cor de laranja) que irá corresponder ao seu portefólio (cartolina da cor escolhida em formato de capa)

que será entregue ao grupo no momento da seleção da cor. Este portefólio servirá para reunir todos os documentos relativos aos trabalhos de grupo que serão realizados, por cada um dos grupos.

- ➔ Distribuir os portefólios pelos grupos;
- ➔ Referir aos alunos que, seguidamente, será distribuído um quadro, num documento em papel onde devem registar os papéis, funções e tarefas, específicas deste trabalho de grupo, a serem desempenhados por cada elemento e devem, também, registar um nome de grupo, o qual deve ser decidido por todos os elementos do mesmo. Estas informações devem ser registadas nos espaços destinados para esses efeitos. No mesmo documento devem, ainda, escrever o número do trabalho de grupo, que neste caso, será o primeiro trabalho. Será distribuído outro documento, onde constam os passos a seguir para a realização do trabalho de grupo;
- ➔ Esclarecer os alunos acerca de todos os passos que devem seguir para a realização do trabalho de grupo. Este consiste na seleção, pelo grupo, de uma das hipóteses, que se encontram num dos documentos referidos anteriormente. Estas hipóteses dizem respeito aos textos intitulados de “O Pai” lidos no dia anterior. Para recordarem os textos, podem consultar o manual de Português;
- ➔ Distribuir os documentos referidos anteriormente, bem como uma folha pautada A4, a cada um dos grupos. Esta folha deve ser utilizada para escrever o trabalho, no entanto não é necessário ocupá-la completamente;
- ➔ Informar os alunos que podem iniciar o trabalho de grupo;
- ➔ Circular pela sala para esclarecer eventuais dúvidas que surjam aos alunos e observar o trabalho de cada um dos grupos. Devo ir informando as horas e o tempo que devem demorar na realização do trabalho, para este não se prolongar durante muito tempo;
- ➔ Orientar os grupos para a apresentação dos trabalhos. Esta deve ser feita apenas por um dos elementos do grupo (porta-voz);
- ➔ Realizar um balanço/reflexão com todos os grupos, de forma coletiva, acerca do trabalho realizado pelos mesmos, tendo em conta as regras estabelecidas, bem como as fichas de auto e heteroavaliação. Todos os grupos terão oportunidade de comentar os trabalhos realizados pelos colegas, assim como se houve incumprimento de alguma regra.

Recursos materiais/Instrumentos de avaliação:

- Portefólios em cartolina de diversas cores;
- Folha de papel A4 com linhas;
- Manual escolar de Português;
- Ficha de autoavaliação;
- Ficha de heteroavaliação.

Anexo IV

Documento orientador do trabalho de
grupo cooperativo – 1.^a sessão

Trabalho 1

Orientações para o trabalho de grupo:

Para elaborarem o trabalho de grupo precisam de:

- Preencher a grelha dos papéis e tarefas a desempenhar por cada um;
- Realizar o trabalho, escolhendo uma das três hipóteses apresentadas mais abaixo;
- Preparar a apresentação do trabalho feito, para mostrar à turma.

Hipótese 1

Agora que já leram o texto A, devem dar continuidade à história, tendo em atenção que deve ter uma sequência lógica de acontecimentos e uma conclusão.

Hipótese 2

Agora que já leram o texto B, devem dar continuidade à história, num texto narrativo, tendo em atenção que deve ter uma sequência lógica de acontecimentos e uma conclusão.

Hipótese 3

Devem escrever um texto narrativo sobre o “Pai”, tendo em atenção que deve ter uma sequência lógica de acontecimentos e uma conclusão.

Anexo V

Planificação da 2.^a sessão

Professora Estagiária	Sara Amaral
Orientadora cooperante	Professora Graça Paula Dias
Orientadora da Universidade	Professora Carlota Tomaz

Ano/Turma	4.º B
Nº de alunos	17 Alunos
Tempo previsto	90 minutos (11H00-12H30)
Data	16 de março de 2016

Objetivos:

- ➔ Fomentar a entreajuda nos alunos:
 - Ajudar os colegas de grupo;
 - Ter coragem de pedir ajuda;
- ➔ Promover a capacidade de comunicação dentro do grupo;
 - Propor e aceitar as ideias dos outros;
 - Ter um comportamento adequado no grupo;
 - ✓ falar num tom de voz baixo;
 - ✓ Trabalhar no grupo sem confusão;
 - Esperar pela sua vez de falar;
 - Participar no trabalho de grupo;
 - Ter coragem de falar à frente do grupo;
- ➔ Promover o desenvolvimento da responsabilidade;
 - Cumprir as regras estabelecidas para trabalhar em grupo;
 - Cumprir as funções do papel que lhe foram atribuídas dentro do grupo;
 - Cumprir as tarefas que lhe foram atribuídas dentro do grupo;
- ➔ Refletir sobre o trabalho realizado por todos os grupos, em conjunto com os alunos;

Desenvolvimento da sessão

- ➔ Orientar os alunos para a entrada na sala de aula;
- ➔ Informar os alunos que será realizado outro trabalho de grupo, como foi realizado há umas semanas atrás e esclarecer os mesmos acerca dos passos que devem seguir na realização do trabalho. Referir, ainda, no que consiste este trabalho de grupo (construir um logotipo e um slogan de grupo, que devem ser colocados no portefólio de grupo);
- ➔ Orientar os alunos para se reunirem nos grupos que foram definidos no primeiro trabalho realizado, bem como sentarem-se nos mesmos sítios onde trabalharam da última vez;
- ➔ Distribuir os documentos necessário para a realização do trabalho, os quais os alunos já conhecem: o portefólio; quadro de registo dos papéis, funções e tarefas a desempenhar por cada elemento do grupo; documento (guião) com os passos a seguir para a realização do trabalho de grupo. A estes documentos, irão juntar-se, ainda, outro documento onde os alunos terão as regras (anexo 10) registadas (definidas pelos mesmos, mas com alguns ajustes realizados pela docente) para

colocarem no portefólio e para terem sempre acesso a elas;

- ➔ Informar os alunos que podem iniciar o trabalho de grupo;
- ➔ Circular pela sala para esclarecer eventuais dúvidas que surjam aos alunos e observar o trabalho de cada um dos grupos. Devo ir informando as horas e o tempo que devem demorar na realização do trabalho, para este não se prolongar durante muito tempo;
- ➔ Realizar um balanço do trabalho feito por cada um dos grupos, aproximadamente, vinte minutos depois, para compreender o que cada um dos grupos já fez até ao momento, se existem grupos que estejam muito atrasados, se possuem alguma dúvida que queiram partilhar com todos e para que os outros grupos tenham oportunidade de fornecer dicas aos outros grupos;
- ➔ Orientar os grupos para a apresentação dos trabalhos. Esta deve ser feita apenas por um dos elementos do grupo (porta-voz);
- ➔ Informar os alunos que, de seguida, devem preencher as fichas de auto e hétero, de acordo com a ordem mencionada (primeiro a ficha de autoavaliação e de seguida a de hétero avaliação);
- ➔ Distribuir as fichas de avaliação pelos alunos, para o seu preenchimento;
- ➔ Realizar um balanço/reflexão com todos os grupos, de forma coletiva, acerca do trabalho realizado pelos mesmos, tendo em conta as regras estabelecidas, bem como as fichas de auto e heteroavaliação. Todos os grupos terão oportunidade de comentar os trabalhos realizados pelos colegas, assim como se houve incumprimento de alguma regra.

Recursos materiais/Instrumentos de avaliação:

- Portefólios em cartolina de diversas cores;
- Quadro de registo de papéis, funções e tarefas;
- Documento orientador do trabalho de grupo;
- Ficha de autoavaliação;
- Ficha de heteroavaliação.

Anexo VI

Documento orientador do trabalho de
grupo cooperativo - 2.^a sessão

Trabalho 2

1. Orientações para o trabalho de grupo:

Para elaborarem o trabalho de grupo precisam de:

- Preencher a grelha dos papéis e tarefas a desempenhar por cada um;
- Realizar o trabalho de grupo (ler ponto 2.);
- Preparar a apresentação do trabalho feito, para mostrar à turma;
- Preencher as fichas de autoavaliação e heteroavaliação.

2. Trabalho a realizar:

Este trabalho de grupo consiste na realização de um logotipo e de um slogan de grupo. O logotipo deve ser feito num pedaço de cartolina branco, fornecido pela professora. Quanto ao slogan, este poderá ser escrito na mesma cartolina ou diretamente na capa do portefólio.

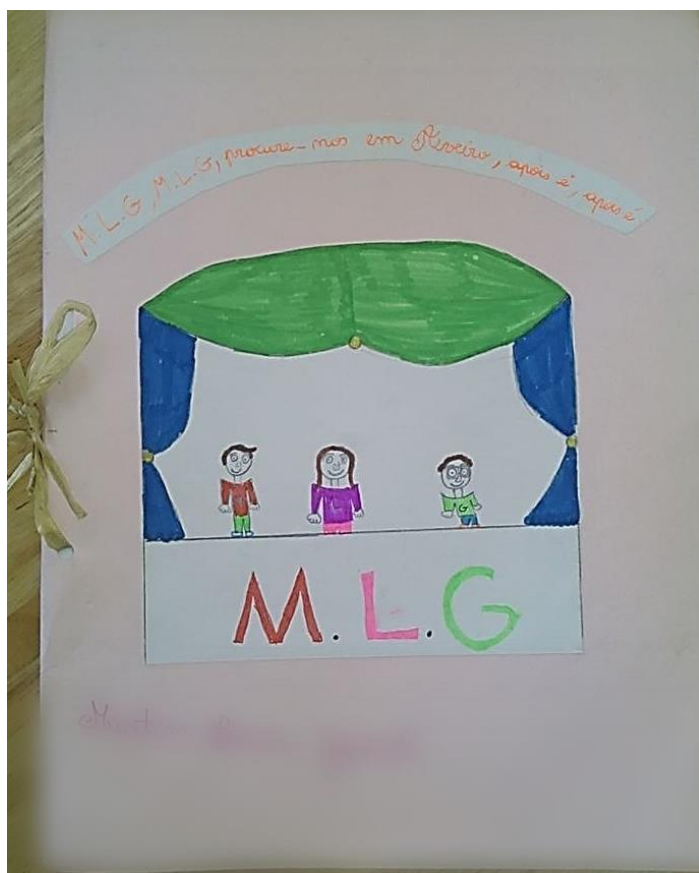
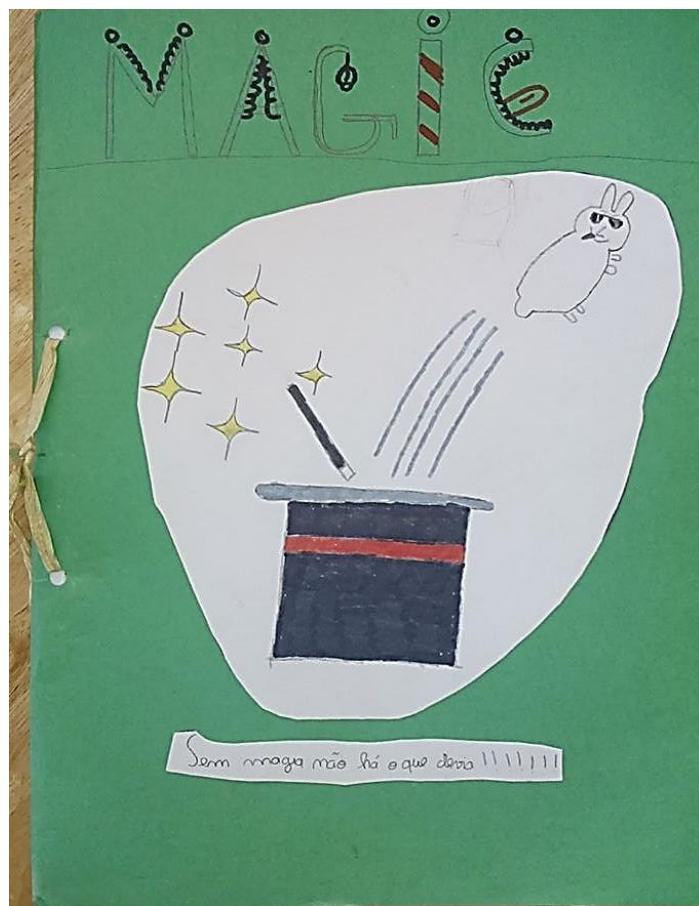
No fim, deverão, então, colocar o logotipo e o slogan, construídos, na capa do portefólio, com cola.

Materiais que devem ter em cima da mesa:

- Cola;
- Pedaço de cartolina branca;
- Lápis de cor e/ou marcadores;
- Portefólio;
- Outros materiais que considerem necessário para a realização do trabalho.

Anexo VII

Exemplos de *slogans* e *logotipos*
criados pelos grupos



Anexo VIII

Planificação da 3.ª sessão

Professora Estagiária	Sara Amaral
Orientadora cooperante	Professora Graça Paula Dias
Orientadora da Universidade	Professora Carlota Tomaz

Ano/Turma	4.º B
Nº de alunos	17 Alunos
Tempo previsto	180 minutos
Data	19/20 de abril de 2016

Objetivos:

- ➔ Fomentar a entreajuda nos alunos:
 - Ajudar os elementos do grupo;
 - Pedir ajuda;
- ➔ Promover a capacidade de comunicação dentro do grupo;
 - Aceitar as ideias dos elementos do grupo;
 - Falar num tom de voz baixo;
 - Partilhar as ideias com o grupo;
 - Esperar pela sua vez de falar;
 - Ter coragem de falar à frente do grupo;
 - Chegar a um acordo com os colegas;
- ➔ Promover o desenvolvimento da responsabilidade;
 - Participar e colaborar no trabalho de grupo;
 - Respeitar as funções e papéis dos elementos do grupo;
 - Cumprir todas as tarefas que lhe foram atribuídas dentro do grupo;
- ➔ Refletir com os alunos, o trabalho realizado por todos os grupos;
- ➔ Reconhecer a agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços como atividades económicas importantes em Portugal.

Desenvolvimento da sessão

- ➔ Orientar os alunos para a entrada na sala de aula;
- ➔ Informar os alunos que iremos realizar um novo trabalho de grupo e fornecer orientações para o mesmo. Cada grupo terá um computador onde irá pesquisar informação sobre o tema que lhe for atribuído. Em cada um dos computadores, os alunos irão encontrar um documento *word* com as orientações específicas para a atividade que foi atribuída ao respetivo grupo, bem como os *links* que deverão consultar para a realização do trabalho. Haverá outro documento *word* no computador, o qual também poderão utilizar como fonte de informação para o trabalho;
- ➔ Fornecer orientações aos alunos para a sua organização nos grupos e para a disposição dos mesmos na sala de aula, com exceção de dois grupos que irão sofrer uma alteração. Tendo em conta o terceiro trabalho de grupo realizado pelos alunos, considereei necessário transferir um aluno para outro grupo, uma vez que não trabalhava no que estava inserido, ou porque se recusava a trabalhar ou porque os colegas de grupo não o deixavam contribuir para a

realização do trabalho, sendo que não chegavam a nenhum acordo relativamente a esta situação. Assim, resolvi que esse aluno deveria ser colocado no grupo formado apenas por dois elementos (porque um dos elementos que o grupo tinha, foi transferido para outra escola). Contudo, previamente à mudança do aluno para outro grupo, deverá ser realizada uma reflexão com o grupo para compreender a opinião que cada um dos elementos tem relativamente a esta situação;

- ➔ Distribuir o material necessário para a realização do trabalho de grupo, os quais menciono de seguida: o guião com as orientações para a realização do trabalho de grupo; o portefólio; o quadro de registo dos papéis, funções e tarefas a desempenhar por cada um dos elementos do grupo e um computador;
- ➔ Informar os alunos que podem iniciar o trabalho de grupo;
- ➔ Circular pela sala para esclarecer eventuais dúvidas que surjam aos alunos e observar o trabalho de cada um dos grupos. Devo ir informando as horas e o tempo que devem demorar na realização do trabalho, para este não se prolongar durante muito tempo;
- ➔ Realizar um balanço sobre como os grupos estão a desenvolver o seu trabalho, sempre que se revelar pertinente, e para compreender se os grupos estão a cumprir as regras estabelecidas, se estão a ter alguma dificuldade na sua gestão e que requeira alguma ajuda para a superar;
- ➔ Orientar os grupos para a apresentação dos trabalhos. A apresentação deverá ser feita numa cartolina, onde deverão colocar a informação pesquisada que consideraram pertinente. Esta deve ser feita apenas por um dos elementos do grupo (porta-voz), que já é do conhecimento dos alunos;
- ➔ Informar os alunos que, de seguida, deverão preencher as fichas de auto e hetero avaliação, de acordo com a ordem mencionada (primeiro a ficha de autoavaliação e de seguida a de hetero avaliação);
- ➔ Distribuir as fichas de avaliação pelos alunos, para o seu preenchimento;
- ➔ Realizar um balanço/reflexão, de forma coletiva, acerca do trabalho realizado por cada um dos grupos, tendo em conta as regras estabelecidas, bem como as fichas de auto e heteroavaliação. Todos os grupos terão oportunidade de comentar os trabalhos realizados pelos colegas, assim como as dificuldades sentidas e como as poderão ultrapassar. Poderão, ainda, refletir se foram capazes de cumprir as regras estabelecidas.

Recursos materiais/Instrumentos de avaliação:

- Portefólio;
- Guião do trabalho de grupo;
- Quadro de registo dos papéis, funções e tarefas;
- Computador;
- Cartolina;
- Ficha de autoavaliação;
- Ficha de heteroavaliação.

Anexo IX

Documento orientador do trabalho de
grupo cooperativo - 3.^a sessão

Trabalho 3

3. Orientações para o trabalho de grupo:

Para elaborarem o trabalho de grupo precisam de:

- Preencher a grelha dos papéis e tarefas a desempenhar por cada um;
- Realizar o trabalho de grupo (ler ponto 2.);
- Preparar a apresentação do trabalho, para mostrar à turma;
- Preencher as fichas de autoavaliação e heteroavaliação.

4. Trabalho a realizar:

Este trabalho de grupo consiste na pesquisa de informação sobre uma atividade económica e a sua apresentação. Para a apresentação devem utilizar a cartolina que vos foi entregue pela professora, onde deverão registar a informação pesquisada, que considerarem mais importante. No entanto, antes de registarem a informação na cartolina, devem fazer um rascunho, para que obtenham uma apresentação cuidada e organizada.

Materiais que devem ter sobre a mesa:

- Portefólio;
- Computador;
- Documento do quadro de registo dos papéis e tarefas;
- Cartolina branca;
- Folha de rascunho;
- Marcadores e/ou lápis de cor;
- Manual escolar de Estudo do Meio;
- Outros materiais que considerem necessário para a realização do trabalho.

Agora devem abrir o documento *word* que se encontra no computador, com a designação da atividade económica que vos foi atribuída.

No documento *word* encontram algumas questões às quais devem tentar responder e os *links* que devem utilizar para a pesquisa da informação. Para além de tentarem responder às questões, poderão acrescentar mais informação que considerem importante para o trabalho.

Poderão, ainda, utilizar o manual escolar de Estudo do Meio e um documento *word* intitulado “atividades económicas” que se encontra no ambiente de trabalho do computador.

Anexo X




Exemplos de cartazes construídos pelos alunos

Pesca

No entanto, atualmente, esta atividade enfrenta graves problemas devido à diminuição de reservas de peixe, pois está constituída essencialmente por pequenas barcas e antigos e rendimentos obtidos baixos.


Portugal também possui muitas rios onde se pesca:

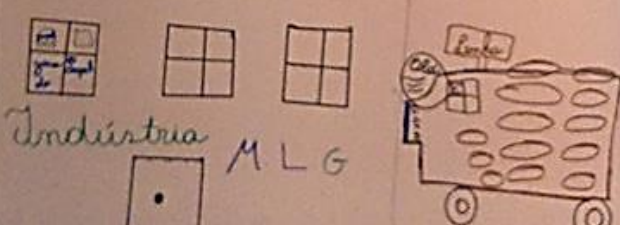
• a <u>truta</u>	<u>Piscicultura</u> : <u>truta</u> , <u>carpa</u> , <u>carpa</u> , <u>carpa</u>
• o <u>salmo</u>	<u>truta</u> , <u>atun</u> , <u>peixe</u> - <u>espada</u> ...
• a <u>enguiça</u>	<u>carpa</u> , <u>carpa</u> , <u>carpa</u> , <u>carpa</u>
• o <u>salmo</u>	<u>Piscicultura</u> : <u>truta</u> , <u>carpa</u> , <u>carpa</u>
• a <u>lampreia</u>	<u>lampreia</u> , <u>enguiça</u> ...

Indústria

Existem algumas indústrias que se localizam junto das áreas de produção das matérias-primas, como é o caso das indústrias de lactação, mineração, petróleo e carvão. No entanto, a maioria das indústrias transformadoras localizam-se no litoral, sobretudo nas zonas da Grande Lisboa e Grande Porto, pois dispõem de muita matéria-prima e possuem portos maioritários que facilitam a chegada de matérias-primas e permitem com a ajuda enormemente dos produtos para o mercado internacional. Surgiu no final do século XVIII (18), início do século XIX (19), na Inglaterra, a sua função é transformar matéria-prima em produtos comercializáveis.





Anexo XI

Planificação da 4.^a sessão

Professora Estagiária	Sara Amaral
Orientadora cooperante	Professora Graça Paula Dias
Orientadora da Universidade	Professora Carlota Tomaz

Ano/Turma	4.º B
Nº de alunos	17 Alunos
Tempo previsto	150 minutos
Data	4 de maio de 2016

Objetivos:

- ➔ Fomentar a entreajuda nos alunos:
 - Ajudar os elementos do grupo;
 - Pedir ajuda;
- ➔ Promover a capacidade de comunicação dentro do grupo;
 - Aceitar as ideias dos elementos do grupo;
 - Falar num tom de voz baixo;
 - Partilhar as ideias com o grupo;
 - Esperar pela sua vez de falar;
 - Ter coragem de falar à frente do grupo;
 - Chegar a um acordo com os colegas;
- ➔ Promover o desenvolvimento da responsabilidade;
 - Participar e colaborar no trabalho de grupo;
 - Respeitar as funções e papéis dos elementos do grupo;
 - Cumprir todas as tarefas que lhe foram atribuídas dentro do grupo;
- ➔ Refletir com os alunos, o trabalho realizado por todos os grupos;
- ➔ Os alunos devem ser capazes de:
 - ✓ Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema;
 - ✓ Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados;
 - ✓ Explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos;
 - ✓ Formular e testar conjecturas relativas a situações matemáticas simples.

Desenvolvimento da sessão

- ➔ Orientar os alunos para a entrada na sala de aula;
- ➔ Informar os alunos que iremos realizar um trabalho de grupo e fornecer orientações para o mesmo, referindo que cada um dos grupos realizará dois desafios matemáticos distintos;
- ➔ Fornecer orientações aos alunos para a sua organização nos grupos e para a disposição dos mesmos na sala de aula;
- ➔ Realizar um balanço sobre o anterior trabalho de grupo efetuado, mencionando alguns aspetos referidos por cada grupo nas fichas de avaliação (hétero e autoavaliação), podendo, eventualmente, tecer alguns elogios aos grupos que cumpriram algumas das regras;
- ➔ Distribuir o material necessário para a realização do trabalho de grupo, os quais

menção de seguida: o guião com as orientações para a realização do trabalho de grupo; o portefólio; o quadro de registo dos papéis, funções e tarefas a desempenhar por cada um dos elementos do grupo, o desafio matemático num documento em papel e uma folha de registo da resolução e solução do problema, tendo em conta vários passos;

- Informar os alunos que podem iniciar o trabalho de grupo;
- Circular pela sala para esclarecer eventuais dúvidas que surjam aos alunos e observar o trabalho de cada um dos grupos. Devo ir informando as horas e o tempo que devem demorar na realização do trabalho, para este não se prolongar durante muito tempo;
- Realizar um balanço sobre como os grupos estão a desenvolver o seu trabalho, sempre que se revelar pertinente, e para compreender se os grupos estão a cumprir as regras estabelecidas, se estão a ter alguma dificuldade na sua gestão e que requeira alguma ajuda para a superar;
- Orientar os grupos para a apresentação dos trabalhos, ou seja, para o registo da resolução e da solução dos desafios matemáticos no quadro branco. Deverão apresentar as várias estratégias que encontraram para resolverem o mesmo. A apresentação deverá ser realizada apenas por um dos elementos do grupo (portavoz), que já é do conhecimento dos alunos;
- Informar os alunos que, de seguida, deverão preencher as fichas de auto e hetero avaliação, de acordo com a ordem mencionada (primeiro a ficha de autoavaliação e de seguida a de hetero avaliação);
- Distribuir as fichas de avaliação pelos alunos, para o seu preenchimento;
- Realizar um balanço/reflexão, de forma coletiva, acerca do trabalho realizado por cada um dos grupos, tendo em conta as regras estabelecidas, bem como as fichas de auto e heteroavaliação. Todos os grupos terão oportunidade de comentar os trabalhos realizados pelos colegas, assim como as dificuldades sentidas e como as poderão ultrapassar. Poderão, ainda, refletir se foram capazes de cumprir as regras estabelecidas.

Recursos materiais/Instrumentos de avaliação:

- Portefólio;
- Guião do trabalho de grupo;
- Quadro de registo dos papéis, funções e tarefas;
- Desafio matemático em documento de papel;
- Folha de registo da resolução e solução do desafio matemático;
- Ficha de autoavaliação;
- Ficha de heteroavaliação.

Anexo XII

Documento orientador do trabalho de
grupo cooperativo - 4.^a sessão

Trabalho 4

5. Orientações para o trabalho de grupo:

Para elaborarem o trabalho de grupo precisam de:

- Preencher a grelha dos papéis e tarefas a desempenhar por cada um;
- Realizar o trabalho de grupo, resolvendo os desafios matemáticos (ler ponto 2.);
- Preparar a apresentação das resoluções dos desafios matemáticos;
- Preencher as fichas de autoavaliação e heteroavaliação.

6. Trabalho a realizar:

Este trabalho de grupo consiste na resolução de dois desafios matemáticos. Devem resolver os mesmos em grupo e escrever as resoluções na folha de registo da resolução distribuída pela professora. Deverão apresentar todos os passos (cálculos, esquemas, ilustrações, etc.) que seguiram para chegar à solução dos desafios matemáticos.

Materiais que devem ter sobre a mesa:

- Portefólio;
- Documento do quadro de registo dos papéis e tarefas;
- Documento com os dois desafios matemáticos numa folha de papel;
- Duas folhas de registo da resolução dos desafios matemáticos;
- Marcadores e/ou lápis de cor;
- Outros materiais que considerem necessário para a realização do trabalho.

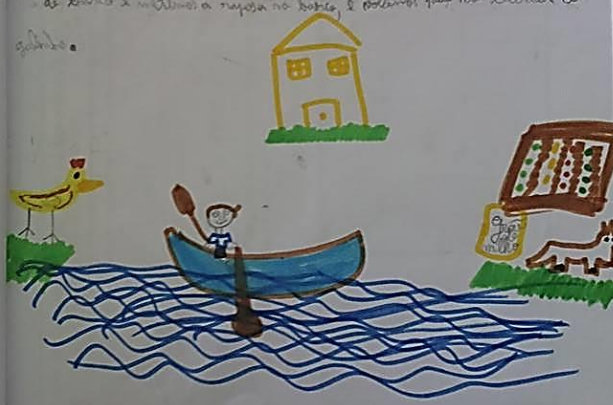
Anexo XIII

Exemplos de resolução de desafios matemáticos

Nome do grupo: M.L.P. Desafio matemático n.º 18

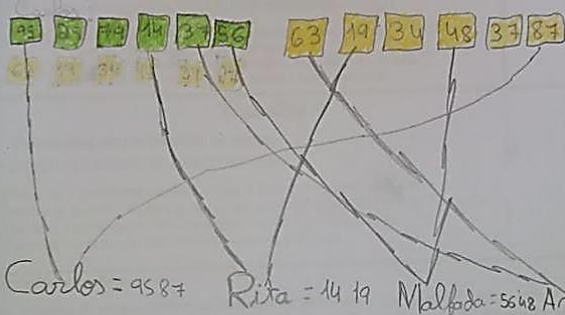
Folha de registo de resolução

1. O senhor levou a galinha, depois os grãos de milho, depois levou a galinha de volta e meteu a raposa no barco, e voltou para não levar a galinha.



Nome do grupo: M.L.P. Desafio matemático n.º 1

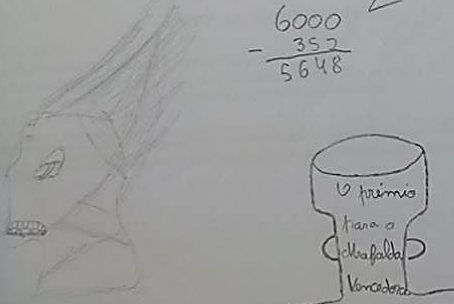
Folha de registo de resolução



Carlos = 9587 Rita = 14 19 Mafalda = 5648 Antonio = 3763

6000
- 352
5648

✓ É o mais grande



Anexo XIV

Tratamento dos dados – Questionário inicial

Tratamento dos dados do inquérito por questionário

Aplicado aos alunos do 4.º ano, de uma escola do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas de Aveiro

Data: 2 de março de 2016

Objetivo: identificar as perceções dos alunos acerca do trabalho de grupo.

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 1.ª questão “Se tivesses que explicar a alguém o que é trabalhar em grupo, como explicarias?”, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	
Dário			“Eu explicaria que temos de [...] estar em silêncio.”		“Eu explicaria que temos de aceitar as ideias dos outros [...]”								
Diogo						“ <i>Esplicaria</i> que é trabalhar [...] aproveitando as ideias de todos.”		“ <i>Esplicaria</i> a que é trabalhar com outras pessoas [...]”					
Francisca								“O trabalho em grupo é um onde todos					

								colabora m.”					
Gonçalo	“Explicaria que trabalhar em grupo era [...] ajudar os nossos colegas.”							“Explicari a que trabalhar em grupo era participar [...]”					
Igor								“E trabalhar com outras pessoas”					
Jorge													“Explicar ia que é trabalhar muitas pessoas divididas .”
José								“É trabalhar com os colegas.”					
Lara					“Trabalhar é restituir as ideias do outros.”								
Lídia				“Trabalhar em grupo é partilhar as ideias.”									
Luísa					“Trabalhar em grupo é saber	“Trabalhar em grupo é saber [...]”							

					ouvir [...] ideias."	confrontar ideias."							
Miguel								"Trabalhar em grupo é colaborar mos uns com os outros"					
Paulo	"Explicaria que trabalhar em grupo é [...] ajudá-los."												"Explicaria que trabalhar em grupo é trabalhar com os amigos [...]"
Nélson													"É trabalhar"
Marco			"Explicaria que temos da [...] fazer silêncio [...]"		"Explicaria que temos da aceitar ideias dos outros [...]"								"Explicaria que temos da [...] deixar um a um desenhar."
Rute			"Trabalhar em silêncio com os colegas."										
Rui								"Trabalhar em grupo é quando trabalhas com					

								outras pessoas.”					
Telmo													“Explicar ia que é divertido porque é sempre bom ter um colega com quem trabalhar ”

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 2.^a questão “Indica o que mais gostas no trabalho de grupo”, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	.
Dário				“Dar ideias.”									
Diogo													“Normalmente, o trabalho de grupo é divertido [...]”
Francisca								“Trabalhar em grupo”					
Gonçalo						“Quando as pessoas se entendem.”							
Igor						“É conversar sobre o trabalho”							
Jorge								“Gosto mais no trabalho de grupo que participa cem todos.”					
José						“De conversar							

						com os colegas.”							
Lara						“Confrontar as ideias”							
Lídia					“Eu gosto quando os meus colegas de grupo gostam das minhas ideias.”								
Luísa						“Confrontar as ideias”							
Miguel						“Gosto mais no trabalho de grupo em trocarmos ideias.”							
Paulo			“[...] silêncio”					“Trabalhar [...] e participar.”					
Nélson													“De dezenhar ”
Marco													“Gosto mais de desenhar.”
Rute						“Quando esta a correr todo bem”							
Rui													“Trabalhar”
Telmo								“Ter um colega com quem trabalhar”					

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 3.ª questão “Indica o que menos gostas no trabalho de grupo”, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	.
Dário			“Barulho”										
Diogo								“Das pessoas que não querem trabalhar.”					
Francisca													“Nada”
Gonçalo						“Quando os meninos não se dão bem.”							
Igor			“ E as confusões que surgem”										
Jorge			“Que fiquem todos a falar [...]”					“Que [...] não participe m todos.”					
José			“De ouvir barulho dos colegas do grupo.”										
Lara						“Quando não							

						entendemos as ideias uns dos outros.”							
Lídia						“Eu não gosto quando não nos entendemos com o trabalho.”							
Luísa						“Quando nos zangamos não intendemos as ideias uns dos outros.”							
Miguel						“Resmungar mos uns com os outros”							
Paulo			“Barulho [...]”			“[...] discussões.”							
Nélson			“ Barolho ”										
Marco			“Barulho [...]”										“[...]escreve r”
Rute			“Quando esta muita confozã o ”										
Rui			“O barolho ”										
Telmo					“Quando nós não aceitamos as ideias dos outros”								

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 4.ª questão “O que é que achas que é necessário para trabalhar em grupo?”, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	.
Dário								“Que todos participe m”					
Diogo			“Silêncio [...]”										“[...] inteligência, etc.”
Francisca			“ Silencio [...]”					“[...] e colabora ção”					
Gonçalo	“É preciso ajudar os colegas.”												
Igor					“E saber ouvir os outros.”								
Jorge			“ Estarei calados”										
José			“Silêncio [...]”										“[...] e cordenação ”
Lara					“Saber ouvir as ideias dos outros.”								

Lídia					“É preciso aceitar novas ideias [...]”					“É preciso [...] ter uma atitude responsável. ”			
Luísa					“Saber ouvir os outros”								
Miguel								“[...] e saberemos trabalhar em grupo”					“Seremos amigos, convivermos bem [...]”
Paulo			“Eu acho que é necessário menos barulho [...]”					“Eu acho que é necessário [...] mais participação”					
Nélson			“ Silêncio ”										
Marco								“Todos a participar ”					
Rute			“ Silêncio ”										
Rui			“Acho que é necessário trabalhar sem barulho ”										
Telmo			“Silêncio”										

Anexo XV

Tratamento dos dados – Ficha de registo de autoavaliação

1.º trabalho de grupo

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 2.ª questão da ficha de registo de autoavaliação no 1.º trabalho de grupo cooperativo, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	.
Dário													"Dar um nome ao nosso grupo e escrever o texto"
Diogo													"Inventar o texto"
Francisca													"Tudo"
Gonçalo								"Fazer o trabalho"					
Igor						"Foi discutir as nossas ideias"							
Jorge													"Escrever e ilustrar"
José													"De falar com os colegas"
Lara								"Participar com as ideias"					

Lídia					“De dar ideias para o texto”								
Luísa													“Fazer o texto”
Miguel				“ Partilar as nossas ideias uns com os outros”									
Paulo			“[...] falar baixinho com os meus amigos”										“Eu gostei de fazer o texto [...]”
Nélson	“De ajudar os colegas”												
Marco													“Eu gostei mais de ouvir os textos dos outros”
Rute													“Falar uns com os outros e as outras coisas todas”
Rui													“A atenção”
Telmo													“Gostei mais de fazer o texto”

1.º trabalho de grupo

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 3.ª questão da ficha de registo de autoavaliação no 1.º trabalho de grupo cooperativo, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	-
Dário													"Eu consegui fazer tudo"
Diogo		"Pedir ajudar"											
Francisca			"Fazer um bocado mais de silêncio"										"Nada"
Gonçalo													
Igor													"Fui capaz de fazer tudo"
Jorge											"Respeitar as funções do grupo"		
José					"Obedecer aos colegas"								
Lara			"Falar baixo"										

Lídia										"A minha tarefa"			
Luísa											"Respeitar o papel de cada um"		
Miguel													"Eu acho que nada"
Paulo					"Respeitar a professora [...]"								"[...] não meter o dedo no ar"
Nélson		"Depedir ajuda"											
Marco											"De respeitar as funções e papéis dos meus colegas"		
Rute													"Nada"
Rui			"Falar baixo"										
Telmo			"Ainda não consegui falar muito baixo"										

1.º trabalho de grupo

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 4.ª questão da ficha de registo de autoavaliação no 1.º trabalho de grupo cooperativo, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	-
Dário													"Eu não preciso de melhorar nada, mas sim continuar assim"
Diogo		"Pedir ajudar"											
Francisca													"Ser mais rápidos"
Gonçalo			"Não me rir"										
Igor													"Nada, devo manter-me como estou"
Jorge											"Em respeitar as funções do grupo"		

José					"Obedecer melhor aos colegas [...]"								"[...] de fazer as coisas em menos tempo"
Lara			"Parar de rir"										
Lídia				"[...] as ideias"						"A minha tarefa [...]"			
Luísa											"Respeitar mais os papéis que nos são atribuídos"		
Miguel			"Não me rir"										
Paulo			"Eu devo melhorar o meu comportamento e o meu tom de voz"										
Nélson		"Pedir ajuda"											
Marco			"[...] fazer silêncio [...]"		"Devo respeitar os colegas [...] aceitar as ideias dos outros"								
Rute													"O tempo"
Rui													"A atenção"
Telmo			"Devo melhorar o meu tom de voz"										

2.º trabalho de grupo

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 2.ª questão da ficha de registo de autoavaliação no 2.º trabalho de grupo cooperativo, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	-
Dário													“Todo”
Diogo													“O logo”
Francisca													“O slogan”
Gonçalo													“Enventar o slogan”
Igor													“O desenho”
Jorge													“Desenhar”
José													“Nada”
Lara													“O desenho”
Lídia													“Foi o logotipo”
Luísa													“Desenhar”
Miguel													“O desenho e o slogan”

Paulo													(Faltou)
Nélson												"Líder"	
Marco													"Dar um nome à equipa"
Rute													"O selougam "
Rui													" Goistei mais de vaser o logamtipo "
Telmo													"O desenho"

2.º trabalho de grupo

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 3.ª questão da ficha de registo de autoavaliação no 2.º trabalho de grupo cooperativo, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	.
Dário													"Eu fui capaz de fazer tudo bem"
Diogo		"Pedir ajuda"											
Francisca													"Nada"
Gonçalo			"Falar num tom de voz baixo"										
Igor													"Nada"
Jorge						"Chegar de acordo com os colegas"							
José													"Tudo"
Lara			"Falar baixo"										

Lídia		"Pedir ajuda"											
Luísa						"Chegar a acordo quanto ao nome do grupo"							
Miguel			"Falar num tom de voz adequado "										
Paulo													(Faltou)
Nélson	"De ajudar"												
Marco										"Cumprir todas as tarefas que me foram atribuídas"			
Rute													"Nada"
Rui													"Nada"
Telmo			"Falar baixo"										

2.º trabalho de grupo

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 4.ª questão da ficha de registo de autoavaliação no 2.º trabalho de grupo cooperativo, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	-
Dário													"Nada"
Diogo					"Aceitar as ideias dos outros"								
Francisca													"Nada"
Gonçalo			"Falar mais baixo"										
Igor													"Nada"
Jorge													" <i>Todo</i> "
José													"Nada"
Lara			"Falar baixo"										
Lídia		"Pedir ajuda"											
Luísa						"Chegar mais a acordo"							
Miguel			"Parar de rir"										

Paulo													(Faltou)
Nélson													"Nada"
Marco								"Participar e colaborar o trabalho"					
Rute													"Nada"
Rui			"O tom de voz"										
Telmo			"O meu tom de voz"										

3.º trabalho de grupo

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 2.ª questão da ficha de registo de autoavaliação no 3.º trabalho de grupo cooperativo, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreadajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	-
Dário													"Pesquisar no computador"
Diogo													"Fazer o cartaz"
Francisca													(Faltou)
Gonçalo													"Tudo"
Igor													"Tudo"
Jorge													"Nada"
José						"Discutir as ideias com os elementos do grupo"							
Lara													"Tudo"
Lídia	"Ajudar o Rui a fazer o cartaz"												

Luísa													"Fazer o texto"
Miguel													"Gostei mais de desenhar"
Paulo													"Cartaz"
Nélson													"De pequizar "
Marco	"Ajudar o grupo"												
Rute													"De fazer os peixes"
Rui													"Escrever"
Telmo													"Pesquisar na internet"

3.º trabalho de grupo

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 3.ª questão da ficha de registo de autoavaliação no 3.º trabalho de grupo cooperativo, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	-
Dário													"Nada"
Diogo	"Ajudar a escrever o texto"												
Francisca													(Faltou)
Gonçalo													"Nada"
Igor													"Nada"
Jorge													"Nada"
José													"Nada"
Lara			"Falar num tom de voz baixo"										
Lídia													"Fazer as flores"
Luísa					"Respeitar os outos "								

Miguel			"Falar num tom de voz baixo"										
Paulo											"Aceitar as funções"		
Nélson													"Eu so capas de faser todo "
Marco				"Partilhar as ideias com o grupo"									
Rute													"Nada"
Rui						"Chegar a um acordo"							
Telmo											"Respeitar os papéis do grupo"		

3.º trabalho de grupo

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 4.ª questão da ficha de registo de autoavaliação no 3.º trabalho de grupo cooperativo, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	-
Dário													"Nada"
Diogo					"Aceitar as ideias do grupo"								
Francisca													(Faltou)
Gonçalo													"Nada"
Igor													"Nada"
Jorge					"Aceitar as ideias do grupo"								
José													"Nada"
Lara			"Falar num tom de voz baixo"										
Lídia													"Fazer melhor as flores"
Luísa					"Respeitar os outros"								

Miguel			"Falar num tom de voz baixo"										
Paulo			"Falar num tom de voz baixo"										
Nélson													"Nada"
Marco				"Devo partilhar as ideias"									
Rute													"Nada"
Rui			"O tom de voz"										
Telmo							"Esperar pela minha vez"						

4.º trabalho de grupo

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 2.ª questão da ficha de registo de autoavaliação no 4.º trabalho de grupo cooperativo, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreaajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	-
Dário													"Resolver o 2 problema"
Diogo													"Gostei muito deste trabalho de grupo porque ninguém sabia o problema 10 e eu consegui sozinho mas não gostei de estar toda a gente a portar-se mal"
Francisca													"Tudo"
Gonçalo													"Os problemas"
Igor													"O trabalho"
Jorge													"Escrever"
José						"Discutir ideias"							
Lara													"Os problemas"

Lídia													“De fazer o primeiro problema”
Luísa													“Tudo”
Miguel													“De resolver o problema 11”
Paulo								“Trabalhar com o meu colega e fazer o trabalho”					
Nélson													“Sim”
Marco													“Fazer os problemas”
Rute													“Pintar as camisolas e as calças”
Rui													“Os problemas”
Telmo													“O problema nº 4”

4.º trabalho de grupo

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 3.ª questão da ficha de registo de autoavaliação no 4.º trabalho de grupo cooperativo, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	-
Dário													"Nada"
Diogo	"Ajudar os meus colegas a dizer como eu fiz o problema"												
Francisca													"Nada"
Gonçalo			"Falar num tom de voz baixo"										
Igor									"Apresentar"				
Jorge						"Chegar a um acordo com os colegas"							
José							"Esperar pela						

							minha vez”						
Lara			“Falar num tom de voz baixo”										
Lídia	“[...] ajudar os elementos do grupo”												“O segundo problema [...]”
Luísa													“Nada”
Miguel			“Falar num tom de voz baixo”										
Paulo			“Falar num tom de voz baixo”										
Nélson													“Sim”
Marco													“Nada”
Rute													“Falar baixo”
Rui											“De comprir as regras”		
Telmo			“Falar num tom de voz baixo”										

4.º trabalho de grupo

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 4.ª questão da ficha de registo de autoavaliação no 4.º trabalho de grupo cooperativo, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	.
Dário													"Fazer um trabalho melhor"
Diogo	"Ajudar os meus colegas de grupo"												
Francisca													"Nada"
Gonçalo			"Falar num tom de voz baixo [...]"				"[...] esperar pela minha vez"						
Igor			"Falar baixo"										
Jorge						"Chegar a um acordo com os colegas"							
José							"Esperar pela						

							minha vez"						
Lara			"Falar baixo [...]"		"[...] respeitar os colegas"								
Lídia	"Ajudar mais o elementos do grupo"												
Luísa													"Nada"
Miguel			"Falar num tom de voz baixo"										
Paulo			"[...] falas num tom de voz baixo"								"Eu devo respeitar as funções dos meus colegas [...]"		
Nélson													"Sim"
Marco					"Devo deixar os alunos apresentarem"								
Rute			"Falar baixo e trabalhar baixo"										
Rui												" Comprir regras"	
Telmo					"Respeitar as professoras"								

Anexo XVI

Tratamento dos dados – Ficha de
reflexão conjunta do grupo

1.º trabalho de grupo

Questão 1: Quais foram as dificuldades que encontrámos na realização do trabalho de grupo?

Grupo		Unidades de registo
Nome de grupo	Elementos do grupo	
“Magic”	Dário	“Nenhuma”
	Igor	
“Os fogos-men”	Diogo	“O entendimento”
	Lídia	
	Rui	
“Os imprevisíveis”	Francisca	“O tempo, qual a hipótese e o <i>barolho</i> ”
	José	
	Rute	
“Equipa relâmpago”	Jorge	“A dificuldade foi decidir os papéis de cada um”
	Luísa	
	Marco	
“Super génios”	Telmo	“Houve muito barulho”
	Nélson	
	Paulo	
“M.L.G.”	Gonçalo	“Algumas dificuldades nas ideias”
	Lara	
	Miguel	

Questão 2: O que fizemos para resolver essas dificuldades?

Grupo		Unidades de registo
Nome de grupo	Elementos do grupo	
“Magic”	Dário	“Nada”
	Igor	
“Os fogos-men”	Diogo	“Respeitamos no fim”
	Lídia	
	Rui	
“Os impreviáveis”	Francisca	“Despachamo-nos e o líder justo decidiu”
	José	
	Rute	
“Equipa relâmpago”	Jorge	“Decidimos quem tinha mais potencial para cada um dos casos”
	Luísa	
	Marco	
“Super génios”	Telmo	“Tentámos dizer para se calarem”
	Nélson	
	Paulo	
“M.L.G.”	Gonçalo	“Para de rir”
	Lara	
	Miguel	

Questão 3: Quais os aspetos a melhorar no grupo para conseguir uma melhor apresentação?

Grupo		Unidades de registo
Nome de grupo	Elementos do grupo	
“Magic”	Dário	“Nada”
	Igor	
“Os fogos-men”	Diogo	“Menos brincadeira”
	Lídia	
	Rui	
“Os impreviáveis”	Francisca	“O tempo”
	José	
	Rute	
“Equipa relâmpago”	Jorge	“O que estava a ler tivesse lido melhor”
	Luísa	
	Marco	
“Super génios”	Telmo	“Projetar mais a voz, subir o tom de voz nas partes mais expressivas”
	Nélson	
	Paulo	
“M.L.G.”	Gonçalo	“Menos brincadeira”
	Lara	
	Miguel	

2.º trabalho de grupo

Questão 1: Quais foram as dificuldades que encontrámos na realização do trabalho de grupo?

Grupo		Unidades de registo
Nome de grupo	Elementos do grupo	
“Magic”	Dário	“Nada”
	Igor	
“Os fogos-men”	Diogo	“A fazer o logotipo”
	Lídia	
	Rui	
“Os imprevisíveis”	Francisca	“Chegar a um acordo”
	José	
	Rute	
“Equipa relâmpago”	Jorge	“ <i>Concurdar</i> uns com os outros”
	Luísa	
	Marco	
“Super génios”	Telmo	“Nenhumas”
	Nélson	
	Paulo	
“M.L.G.”	Gonçalo	“Falar num tom de voz baixo”
	Lara	
	Miguel	

Questão 2: O que fizemos para resolver essas dificuldades?

Grupo		Unidades de registo
Nome de grupo	Elementos do grupo	
“Magic”	Dário	“Nada”
	Igor	
“Os fogos-men”	Diogo	“ <i>Descutimos</i> ideias”
	Lídia	
	Rui	
“Os imprevisíveis”	Francisca	“Perguntamos ao líder-justo”
	José	
	Rute	
“Equipa relâmpago”	Jorge	“Discutimos as ideias”
	Luísa	
	Marco	
“Super génios”	Telmo	“Nada”
	Nélson	
	Paulo	
“M.L.G.”	Gonçalo	“Falar mais baixo”
	Lara	
	Miguel	

Questão 3: Quais os aspetos a melhorar no grupo para conseguir uma melhor apresentação?

Grupo		Unidades de registo
Nome de grupo	Elementos do grupo	
“Magic”	Dário	“Falar num tom mais baixo”
	Igor	
“Os fogos-men”	Diogo	“O <i>intendimento</i> ”
	Lídia	
	Rui	
“Os imprevisíveis”	Francisca	“Não discutir”
	José	
	Rute	
“Equipa relâmpago”	Jorge	“ <i>Concurdar</i> mais”
	Luísa	
	Marco	
“Super génios”	Telmo	“Projetar mais a voz”
	Nélson	
	Paulo	
“M.L.G.”	Gonçalo	“Não brincar e falar mais baixo”
	Lara	
	Miguel	

3.º trabalho de grupo

Questão 1: Quais foram as dificuldades que encontrámos na realização do trabalho de grupo?

Grupo		Unidades de registo
Nome de grupo	Elementos do grupo	
“Magic”	Dário	“A decidir como ficar o cartaz”
	Igor	
“Os fogos-men”	Diogo	“ <i>Distribuir</i> tarefas”
	Lídia	
	Rui	
“Os imprevisíveis”	Francisca	“Chegar a um acordo”
	José	
	Rute	
“Equipa relâmpago”	Jorge	“Não aceitar as ideias”
	Luísa	
	Marco	
“Super génios”	Telmo	“Pesquisar nos links”
	Nélson	
	Paulo	
“M.L.G.”	Gonçalo	“Falar num tom de voz baixo”
	Lara	
	Miguel	

Questão 2: O que fizemos para resolver essas dificuldades?

Grupo		Unidades de registo
Nome de grupo	Elementos do grupo	
“Magic”	Dário	“Trabalhar em grupo”
	Igor	
“Os fogos-men”	Diogo	“ <i>Descutimos</i> ”
	Lídia	
	Rui	
“Os impreviáveis”	Francisca	“Chegamos ao acordo”
	José	
	Rute	
“Equipa relâmpago”	Jorge	“Nada”
	Luísa	
	Marco	
“Super génios”	Telmo	“Trabalhar em equipa”
	Nélson	
	Paulo	
“M.L.G.”	Gonçalo	“Falar mais baixo”
	Lara	
	Miguel	

Questão 3: Quais os aspetos a melhorar no grupo para conseguir uma melhor apresentação?

Grupo		Unidades de registo
Nome de grupo	Elementos do grupo	
“Magic”	Dário	“ <i>Compriendermo</i> -nos”
	Igor	
“Os fogos-men”	Diogo	“O <i>entidimento</i> ”
	Lídia	
	Rui	
“Os impreviáveis”	Francisca	“Trabalhar mais”
	José	
	Rute	
“Equipa relâmpago”	Jorge	“Tudo o que tem a haver com as ideias”
	Luísa	
	Marco	
“Super génios”	Telmo	“Nada”
	Nélson	
	Paulo	
“M.L.G.”	Gonçalo	“Fazer letra maior e menos brincadeira”
	Lara	
	Miguel	

4.º trabalho de grupo

Questão 1: Quais foram as dificuldades que encontrámos na realização do trabalho de grupo?

Grupo		Unidades de registo
Nome de grupo	Elementos do grupo	
“Magic”	Dário	“Explicar o 1 problema matemático”
	Igor	
“Os fogos-men”	Diogo	“Falar mais baixo”
	Lídia	
	Rui	
“Os imprevisíveis”	Francisca	“Gerir o barulho”
	José	
	Rute	
“Equipa relâmpago”	Jorge	“Em trabalhar em grupo”
	Luísa	
	Marco	
“Super génios”	Telmo	“Respeitar as funções do grupo”
	Nélson	
	Paulo	
“M.L.G.”	Gonçalo	“Foi no problema 11”
	Lara	
	Miguel	

Questão 2: O que fizemos para resolver essas dificuldades?

Grupo		Unidades de registo
Nome de grupo	Elementos do grupo	
“Magic”	Dário	“Chegamos a um acordo”
	Igor	
“Os fogos-men”	Diogo	“Começamos a falar baixo”
	Lídia	
	Rui	
“Os imprevisíveis”	Francisca	“Mandamos calar”
	José	
	Rute	
“Equipa relâmpago”	Jorge	“Nada”
	Luísa	
	Marco	
“Super génios”	Telmo	“Trocámos as funções do grupo”
	Nélson	
	Paulo	
“M.L.G.”	Gonçalo	“Chamamos a professora e pensámos”
	Lara	
	Miguel	

Questão 3: Quais os aspetos a melhorar no grupo para conseguir uma melhor apresentação?

Grupo		Unidades de registo
Nome de grupo	Elementos do grupo	
“Magic”	Dário	“Nada”
	Igor	
“Os fogos-men”	Diogo	“Falar baixo”
	Lídia	
	Rui	
“Os imprevisíveis”	Francisca	“Ficar calados”
	José	
	Rute	
“Equipa relâmpago”	Jorge	“Trabalhar em grupo”
	Luísa	
	Marco	
“Super génios”	Telmo	“Não tínhamos tudo certo”
	Nélson	
	Paulo	
“M.L.G.”	Gonçalo	“Não demorar muito tempo”
	Lara	
	Miguel	

Anexo XVII

Tratamento dos dados – Questionário final

Tratamento dos dados do inquérito por questionário

Aplicado aos alunos do 4.º ano, de uma escola do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas de Aveiro

Data: 25 de maio de 2016

Objetivo: identificar as perceções dos alunos acerca do trabalho de grupo, após a implementação do projeto.

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 1.ª questão “Se tivesses que explicar a alguém o que é trabalhar em grupo, como explicarias?”, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	.
Dário				“Eu explicaria, que o trabalho de grupo é um trabalho que temos de partilhar as minhas ideias [...]”	“Eu explicaria, que o trabalho de grupo é um trabalho que [...] tenho de aceitar as ideias dos outros”		“Eu explicaria, que o trabalho de grupo é um trabalho que temos de [...] fazer o trabalho, mas tudo sozinho não, também tenho de deixar fazer os outros elementos do grupo”						

Diogo				"É [...] dar as suas ideias."				"É trabalhar com outras pessoas e todos têm de trabalhar [...]"					
Francisca		"[...] pedir ajuda à professora."	"Falar baixo [...]"					"[...] trabalhar com todos os elementos do grupo [...]"					
Gonçalo	"Diria que era ajudar os colegas."												
Igor				Diria que é a forma de [...] partilhar com os outros as ideias"				"Diria que é a forma de trabalhar com os outros [...]"					
Jorge								"É os colegas trabalhar a fazer por exemplo sloganes "					
José								"É trabalhar com pessoas."					
Lara						"Trabalhar em grupo é [...] ter as ideias de todos [...]"		"Trabalhar em grupo é trabalhar com todos [...]"					"Trabalhar em grupo é [...] ter algum a piada"

Lídia				“Trabalhar em grupo é, partilhar as nossas ideias com os elementos do grupo.”									
Luísa	“Trabalhar em grupo é [...] incluí-los no trabalho [...]”			“Trabalhar em grupo é [...] saber partilhar as ideias com os outros.”	“Trabalhar em grupo é saber ouvir os outros respeitar as ideias de todos [...]”								
Miguel								“O trabalho em grupo é, culaborar mos uns com os outros, para darmos um excelente trabalho!”					
Paulo	“Que trabalhar em grupo é ajudar os colegas [...]”				“Que trabalhar em grupo é [...] aceitar as ideias do grupo [...]”			“Que trabalhar em grupo é [...] trabalhar com os colegas [...]”			“Que trabalhar em grupo é [...] não meter nenhum colega de fora.”		
Nélson								“Trabalhar em grupo é trabalhar em conjunto e cada elemento culabora					

								com o seu trabalho.”					
Marco	“Trabalhar em grupo é [...] ajudar os amigos [...]”										“Trabalhar em grupo é respeitar os amigos [...]”		“Trab alhar em grupo é [...] explor ar o nosso mund o.”
Rute								“Trabalhar em grupo é trabalhar com 4, 5, 6 alunos [...]”		“Trabalhar em grupo é [...] fazer algumas tarefas que a professora nós dá para comprir .”			
Rui								“O trabalho de grupo é um trabalho que é feito com várias pessoas.”					
Telmo												“Explicaria que é bom porque estamos todos a trabalhar cada um com a sua função e dever.”	

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 2.ª questão “Indica o que mais gostas no trabalho de grupo”, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	.
Dário				“O que eu gostei mais nos trabalhos de grupo foi: [...] dar a minha opinião sobre os outros grupos [...]”	“O que eu gostei mais nos trabalhos de grupo foi: [...] ouvir as vantagens e desvantagens do nosso grupo.”				“O que eu gostei mais nos trabalhos de grupo foi: [...] apresentar os trabalhos aos outros grupos [...]”				“O que eu gostei mais nos trabalhos de grupo foi: escrever, desenhar, pintar [...]”
Diogo													“É de trabalhar com os meus amigos.”
Francisca													“Tudo.”
Gonçalo										“Trabalhar em equipa”			
Igor										“É fazer o trabalho que nos é dado”			
Jorge													“Desenhar e escrever.”
José													“De tudo.”

Lara													“Os amigos e as coisas difíceis”
Lídia	“[...] ajudar-nos uns aos outros.”			“De partilhar-mos as nossas ideias [...]”									
Luísa				“De partilhar as ideias com o resto do grupo”									
Miguel								“Colaborarmos uns com os outros!”					
Paulo	“[...] ajudar os colegas [...]”		“[...] de silêncio [...]”					“De trabalhar [...] de participar”	“[...] de apresentar o trabalho à frente dos nossos colegas [...]”				
Nélson										“De ser o secretário .”			
Marco													“Eu gosto de fazer os trabalhos.”
Rute													“Fazer os trabalhos.”
Rui													“As pessoas com quem trabalho”
Telmo													“De tudo porque todo o trabalho para mim é um desafio.”

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 3.ª questão “Indica o que menos gostas no trabalho de grupo”, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	.
Dário			“O que menos gosto no trabalho de grupo é: estár à espera o barulho acabe e muito mais.”										
Diogo					“É de às vezes ter de aceitar as ideias dos outros mesmo que seja a pior ideia de sempre.”								
Francisca													“Nada.”
Gonçalo						“Quando discutimos”							
Igor													“Nada porque e tudo

													muito divertido”
Jorge													“Nada, porque o trabalho de grupo é para não haver más ações.”
José													“Nada.”
Lara						“a confusão, os problemas entre o grupo.”							
Lídia								“Quando alguém não quer trabalhar ou participar no grupo que lhe calhou.”					
Luísa	“Quando [...] não conseguimos incluir todas no trabalho”					“Quando discutimos [...]”							
Miguel						“ Descotir as ideias.”							
Paulo											“[...] de confusão entre os colegas, de confusão por causa dos cargos e de ruídos.”		
Nélson										“De ser o líder.”			
Marco													“NADA.”

Rute			"Fazer baroulho. "										
Rui			"O barolho que eu e os meus colegas fazemos"										
Telmo						"De quando o grupo não se entende."							

Distribuição das unidades de registo, das respostas obtidas à 4.ª questão “O que é que achas que é necessário para trabalhar em grupo?”, pelas subcategorias correspondentes:

Alunos	Entreajuda		Comunicação							Responsabilidade			Outros
	Ajudar	Ter coragem de pedir ajuda	Falar num tom de voz baixo	Partilhar ideias	Aceitar e respeitar as ideias	Chegar a um acordo	Esperar pela sua vez	Participar e colaborar	Ter coragem de falar à frente do grupo	Respeitar as tarefas atribuídas	Respeitar os papéis dos elementos do grupo	Respeitar as regras	.
Dário	“O que é necessário para o trabalho de grupo é: [...] ajudar os meus colegas de grupo [...]”		“O que é necessário para o trabalho de grupo é: falar num tom baixo [...]”	“O que é necessário para o trabalho de grupo é: [...] partilhar as minhas ideias [...]”	“O que é necessário para o trabalho de grupo é: [...] aceitar as ideias dos outros [...]”				“O que é necessário para o trabalho de grupo é: [...] não ter vergonha de apresentar o trabalho de grupo à frente dos outros grupos.”				
Diogo								“É preciso [...] colaboração [...]”					“É preciso ideias, simpatia, [...] inteligência e alegria...”
Francisca													“Tudo o que disse na primeira pergunta.”
Gonçalo													“Boa atitude.”
Igor								“É a colaboração de todos os elementos do grupo”					

Jorge					"[...] aceitar as preguntas dos outros."	"Falar com os colegas [...]"							
José			" <i>Silencio</i> [...]"					"[...] colaboração."					
Lara													"materiais, boa disposição, um bocado pouco de diversão e uma professora muito fixe."
Lídia	"[...] ajudar-nos uns aos outros [...]"			"Ter ideias [...]"				"[...] termos colaboração no trabalho [...]"					"[...] estar sempre empenhados."
Luísa					"Saber ouvir os outros."								
Miguel								"[...] colaboração o [...]"					"Seremos amigos, [...] e atenção "
Paulo	"[...] de ajuda entre os colegas [...]"		"De silêncio [...]"		"[...] aceitar as ideias do grupo"			"[...] de colaboração [...]"					
Nélson			"Não se fazer barulho."										
Marco	"Ajudar o meu grupo [...]"												
Rute			"Fazer <i>silencio</i> [...]"			"[...] chegar a um acordo [...]"		"[...] trabalhar."					
Rui			" Silencio [...]"		"[...] aceitar as ideias dos	"[...] discutir as ideias."		"[...] colaboração [...]"					"[...] atenção [...]"

					outros [...]"								
Telmo			[...] silêncio."					"É necessário colaboração [...]"					